Jahrbuch für Internationale Germanistik

Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive

Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 3)

Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.)

BEIHEFTE

Peter Lang

Die Aufsätze des vorliegenden Bandes fokussieren die Didaktik der deutschen Sprache aus trans- und interkultureller Sicht. Insbesondere werden Methodik und Fortbildung des Lehrens sowie die Entwicklung neuer Motivationsformen zum Deutschlernen durch Beiträge aus verschiedenen Ländern behandelt.

Der dritte Band enthält Beiträge zu folgenden Themen:
- Kulturrealia in Paralleltexten als didaktischer Fokus trans- und interkultureller Germanistik;
- Textmuster und „Lernmuster"– Perspektiven auf professionelles und wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch;
- Inter- und transkulturelles Lernen beim Schüleraustausch im Bereich Deutsch (als Fremdsprache);
- Portfolio und Mehrsprachigkeit;
- Motivation zum Deutschlernen – zum Stellenwert des Sprachenlernens für die internationale Germanistik;
- Interaktionsforschung in Daf;
- Unterrichtsmitschnitte in der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden;
- Lehrerqualifizierung – Lernen für die Praxis

Laura Auteri ist Ordentliche Professorin für deutsche Literatur an der Universität Palermo und war 2015-2021 Vorsitzende der Internationalen Vereinigung für Germanistik.

Natascia Barrale ist Associate Professorin für deutsche Literatur an der Universität Palermo.

Arianna Di Bella ist Associate Professorin für deutsche Literatur an der Universität Palermo.

Sabine Hoffmann ist Ordentliche Professorin für deutsche Sprache und DaF-Didaktik an der Universität Palermo.

www.peterlang.com

Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive

Jahrbuch
für
Internationale Germanistik

Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive

Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung
für Germanistik (IVG) (Bd. 3)

Hrsg. Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann

BEIHEFTE
Band 3



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

In Verbindung mit der Internationalen Vereinigung für Germanistik



ISBN - 978-3-0343-3657-4 (Print)
ISBN - 978-3-0343-4567-5 (eBook)
ISBN - 978-3-0343-4568-2 (ePub)
DOI - 10.3726/b19956





Peter Lang Group AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Bern 2022
bern@peterlang.com, www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Textmuster und „Lernmuster" – Perspektiven auf professionelles und wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch

Inter- und transkulturelles Lernen beim Schulaustauschaustausch im Bereich Deutsch (als Fremdsprache)

Portfolio und Mehrsprachigkeit

Motivation zum Deutschlernen – zum Stellenwert des Sprachenlernens für die internationale Germanistik

Interaktionsforschung in DaF

Unterrichtsmitschnitte in der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden

Lehrerqualifizierung – Lernen für die Praxis

Kulturrealia in Paralleltexten als didaktischer Fokus trans- und interkultureller Germanistik

Herausgegeben von Nikolina Burneva, Marianne Hepp, Annegret Middeke

Einleitung

Was sind Kulturrealia und welchen Stellenwert finden sie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache? So lautete das Leitmotiv der Sektion **Kulturrealia in Paralleltexten als didaktischer Fokus trans- und interkultureller Germanistik** auf dem XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik, der unter dem Motto *Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven* an der Universität Palermo (26. Juli–2. August 2021) stattfand. Sizilien als melting point einer geschichtsträchtigen multikulturellen Tradition war der richtige Ort für dieses anregende internationale wissenschaftliche Ereignis, und in der Sektion, die sich gerade der germanistischen Betrachtung von sprachvergleichenden und kultursoziologischen Aspekte widmete, konnten Dozentinnen und Dozenten mit reicher beruflicher Erfahrung im Bereich der Auslandsgermanistik und der interkulturellen Beziehungen aus Aosta, Basel, Belgrad, Brno, Düsseldorf, Göttingen, Moskau, München, Nottingham Malaysia, Pavia, Pisa, Sepang, Sofia, Trient, Veliko Tarnovo, Vermont – ob präsent oder virtuell – sich über ihre methodischen Ansätze in Forschung und Lehre austauschen. In den vier Arbeitssitzungen wurden 14 Beiträge angeboten, die im Hinblick auf ihre methodische Leitidee in drei Gruppen gebündelt werden dürften: das wären die in dieser Materialiensammlung angebotenen Artikel zur **Kognitiven Linguistik**, die **pragmalinguistisch und translatologisch** fokussierten Erörterungen und die Artikel, die sich mit **transmedialen und diskursiven Aspekten** befassen.

Dieser philologischen Gruppierung ist die Reihenfolge der Artikel in der vorliegenden Sammlung mit den Sektionsbeiträgen verpflichtet. Sie ist allerdings nur als heuristische Stütze zu verstehen, denn selbstverständlich überschneiden sich die methodischen Ansätze in den einzelnen Beiträgen, sind doch die Verfasser:innen als erfahrene Wissenschaftler:innen schon lange geübt, interdisziplinär zu denken und zu argumentieren. Thematisch gesehen sind ebenfalls gemeinsame Schwerpunkte zu erkennen: das Interesse an der Beziehung zwischen Sprache und Weltbild(-ern), die daraus resultierende Perspektive auf die metaphorische und *common sense* stiftende Funktion von Aussagen, die Mehrsprachigkeit als nicht nur deklarative Floskel, sondern als eines der Prinzipien demokratischer Gemeinschaften, die inter-/intrakulturelle Dynamik der rezeptionsästhetischen Transformationen von Paralleltexten, die Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse im Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache (v.a. an Hochschulen im nicht-deutschsprachigen Ausland).

In einem einleitenden Beitrag stellt **Jörg Roche** „die Grundlagen eines mehrstufigen Modells einer Kognitiven Fremdsprachendidaktik“ vor. Um grammatische Konzepte zugänglicher zu machen, erweisen sich Animationen als handliche und einprägsame Visualisierungen, die sich assoziativ an archetypische, mentale Strukturen anschließen. Interesse ruft dabei der Vergleich zwischen mehreren Sprachen hervor, an dem sowohl allgemeine Prinzipien der Selbsterfahrung des Menschen als auch relativierende Reflexe der jeweiligen soziokulturellen Umgebung sichtbar werden. Daraus lassen sich didaktische Strategien ableiten, durch welche gerade im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts die Fähigkeit der Lernenden zur adäquaten Anwendung von Sprachnormen in Handlungskontexten gefestigt werden soll.

Einen kongruenten methodischen Ansatz vertritt der Beitrag von **Lyudmila Ivanova**, deren Untersuchung am Korpus von Paralleltexten im Tourismus erfolgt. Auf den ersten Blick handelt es sich hier um kritikwürdige Übersetzungen aus dem Bulgarischen ins Deutsche, in der Tiefenstruktur der Betrachtungen geht es aber um viel mehr – um die oft verkannte oder aus Bequemlichkeit übergangene Notwendigkeit, beim Transfer aus der Muttersprache in eine Fremdsprache die Frage nach dem bezeichneten Sachverhalt angemessen tiefgründig zu reflektieren, um eine adäquate Über-Setzung der Aussage zu erzeugen. Der Gemeinplatz, dass Genanntes nicht immer und keineswegs überall deckungsgleich mit dem Gemeinten ist, wird nicht einfach als didaktisches Dogma behauptet, sondern auf der Basis kritischer Analyse konkreter Paralleltexte im Bereich Tourismus kommentiert. Die vielseitige und oft sehr dynamische, konträr-komplementäre Spannung zwischen Ausgangs- und Zielsprache veranschaulicht die Notwendigkeit, kulturelle Kompetenz ins Zentrum der didaktischen Konzepte zu rücken.

Einem grundlegenden kultursoziologischen Aspekt geht auch **Marianne Hepp** nach. Sie betrachtet sprachlich-textuelle Erscheinungen des Wissenstransfers anhand eines prototypischen wissenschaftlich-populärwissenschaftlichen Textpaars aus dem Bereich der Psychologie. Die Verfasser:innen der beiden unmittelbar zusammenhängenden Textexemplare stammen aus derselben Wissenschaftsgruppe, wodurch die sprachlich-textuellen Umformungsprozesse besonders deutlich in Erscheinung treten. Eine Betrachtung dieser Art kann zur Förderung von Sprach- und Textbewusstsein auch im universitären DaF-Bereich dienen. Gleichzeitig unterstützt das gewählte Thema „Wissenstransfer“ die Herausbildung und Festigung sozialer Kompetenzen der Lernenden: durch das Bewusstwerden der Notwendigkeit, neben der Fachkommunikation zwischen Expert:innen stets auch einem interessierten Laienpublikum das Recht und den Zugriff auf spezifische fachliche Erkenntnisse und aktuelle Information zu gewähren.

Katharina Salzmanns Anliegen ist, anhand eines dreisprachigen Paralleltextes (Deutsch, Italienisch und Englisch) bestimmte grammatische

Strukturen im Sprachvergleich zu analysieren, um die Vorzüge einer mehrsprachig angelegten Textdidaktik hervorzuheben. Ausgewählte Aspekte der Textkohärenz sowie die Personen- und Zeitreferenz bieten die Bezugsmomente, an denen die Vernetzung von typischen lexikalischen Einheiten und textgrammatischen Strukturen im mentalen Lexikon gefördert wird, was wiederum zur Sprachen übergreifenden Textbewusstheit und metasprachlichen Einsichten der Lernenden führt. Bemerkenswert ist auch die Wahl eines englischsprachigen, reichlich bebilderten Kinderbuchs in Versen neben zweifach übersetzten Fassungen in Deutsch und Italienisch, woran sich der Stellenwert schöngeistiger Literatur mit ihren spezifischen Stilmitteln und höherem ästhetischen Anspruch erkennbar macht.

Der pragmalinguistische Fokus auf Originaltexte und deren Übersetzung in Fremdsprachen vereint eine zweite Gruppe der Beiträge. **Maria Grozeva** trägt der noch nicht festgelegten theoretischen Erfassung von *Parallelität* als philologisches Phänomen Rechnung und geht der Frage nach, inwiefern ein „weicher" Begriff (im Foucaultschen Sinne) diesen Terminus analytisch produktiver macht. Als Paralleltexte und Parallelkorpora listet sie eine Reihe von ausgewiesenen lexikologischen Korpora auf und kommentiert sie mit Blick auf die übersetzerische Arbeit am prekären Verhältnis zwischen Zeichenträger/n, Designaten und Interpret:innen. Grozevas eigene Erfahrung als Übersetzerin und Professorin für Sprachwissenschaft und Translatologie begründet ihre Kritik an der Didaktik der übersetzungswissenschaftlichen Fächer im universitären Bereich sowie die nachdrückliche Empfehlung, diesbezügliche Curricula laufend zu aktualisieren und die schon reichlich vorhandenen, virtuellen Technologien als neue Kriterien für die Evaluation von Fachleuten und Produkten einzusetzen.

Auch **Adriana Hösle Borra** und **Luisa Giacoma** stoßen sich an der nicht genau festgelegten Referenzialität – in diesem Fall von *Kulturrealia* – und gehen das Problem zunächst scheinbar anekdotisch an: „Gehen deutsche Muttersprachler davon aus, ein auf den ersten Blick simples Alltagswort wie ‚Kaffee' sei mit ‚caffè' adäquat übersetzt und umfassend verstanden, berühren sie nur die Oberfläche der beiden Sprachwelten." Die Verfasserinnen konzentrieren sich auf den gastronomischen Bereich und führen mehrere konkrete Beispiele aus dem von Luisa Giacoma und Susanne Kolb erstellten Wörterbuch an, um die zwei-/mehrsprachige lexikologische Adäquanz als gespanntes und dynamisches Wechselspiel zwischen Identität und Alterität zu kommentieren. Anhand der theoretischen Überlegungen und der praktischen Anwendungen erscheint das Stichwort *Kulturrealia* hauptsächlich durch das Defizit an vollständiger Deckungsgleichheit definiert, d.h., durch die kritische Beziehung zwischen Homogenitäten und Divergenzen. Somit leitet die eingangs als lexikologisch begründete Untersuchung in die Forderung nach einer

Anerziehung (inter-)kultureller Kompetenzen über, die den sprachlichen Ausdruck soziologisch angemessen kontextualisiert.

Prinzipielle Ausdrückbarkeit in jeder Sprache und durch Sprache gesetzte Grenzen der Welt sind zwei Prämissen in **Donatella Mazza**s Artikel über die kreativen Impulse innovativen Sprachgebrauchs, welche die Problematik der Unfähigkeit zum Ausdrücken von Gedanken hervorbringt. Auch sie hat die Beziehung von schöngeistiger Wortkunst (Lyrik) und Linguistik im Visier, und wie bei Katharina Salzmanns Kinderbilderbuchanalyse ist auch hier das Textkorpus aus nicht konventionellen Textsorten bzw. Genres zusammengesetzt. Der experimentelle Charakter der konkreten Poesie bezeugt, dass tiefgründige linguistische Reflexionen an „schrägen" Perspektiven interessiert sind, weil diese aus den Defiziten wirkungsträchtiges Potential und aus den (gewollten) Defekten unerwartete Effekte entwickeln.

Ein weiteres Herangehen an das Problem der Verstehbarkeit von Aussagen liegt dem Artikel von **Olivera Durbaba** zugrunde. In Anlehnung an die Lakunen-Theorie unternimmt sie eine Analyse der Konstituierung „kultureller Hybridität in den postmodernen, von ununterbrochener Migration gekennzeichneten Gesellschaften" am Beispiel autobiografischer Prosa. Auch dieser Artikel bezieht sich auf ein abgeschlossenes Forschungsprojekt und dessen Anwendung im DaF-Unterricht und arbeitet wichtige didaktische Vorschriften heraus: die stärkere interaktive Einbeziehung der Lernenden in die Arbeit am Text, die Bewusstmachung von möglichen Konfliktpunkten in der Kommunikation mit Menschen aus anderen Ländern, letztendlich die Sensibilisierung für Andersartigkeit und die Relativierung des Eigenen. Durbaba setzt sich für die Aufnahme des Themas „Migration" in den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache ein, wobei sie dem sozialen und ethischen Aspekt des Problemkreises mehr Bedeutung zumisst als der ästhetischen Qualität des Textes. Lakunen wird dadurch die Funktion des *tercium comparationis* der interkulturellen Erkenntnisstrategie zugeschrieben, die das fortschreitende Selbststudium unterstützen und auch in mehreren beruflichen Positionen hilfreich sein können.

Malaysia als ein Ort der bildungspolitisch vorgeschriebenen dreisprachigen Kompetenz (Malaiisch, Chinesisch und Tamilisch) nebst Englisch als *lingua franca* erscheint im Artikel von **Jin Zhuo Lee** unter dem Zeichen einer Normalität, die sehr vielen Leser:innen ungewohnt sein wird. Der soziologische Blick auf Aneignung und Ausübung der administrativen Förderung der Mehrsprachigkeit im Land deckt Probleme und mögliche Lösungen auf, die in der gegenwärtigen globalisierten Welt von transnationalem Interesse sein dürften. Dementsprechend ist *code switching* ein zentrales Motiv im Deutschunterricht, wenn die schon erworbenen Fremdsprachenkenntnisse als tragfähige Grundlage für neue linguistische Information dienen sollen, aber zugleich durch diverse Interferenzmomente hinderlich sind. Die vergleichende Analyse

von Paralleltexten (Auszug aus malaysischem Märchen im Original und zwei Übersetzungen ins Deutsche) empfiehlt Lee als ein Verfahren bewusster und kritischer Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Problemen der linguistischen Komparatistik, besonders wenn es sich um Sprachen so weit voneinander entfernter Herkunft handelt. Auch hier wird die kulturwissenschaftliche Kompetenz als unerlässliche Qualifikation des Spracherwerbs gesetzt.

Neuere Technologien im Bereich der Datenverarbeitung und -kommunikation haben in den letzten Jahrzehnten fast alle Bereiche der öffentlichen und fachspezifischen Informationsvergabe rasant verändert. Diesem Prozess trägt der Artikel von **Mattias Jung** und **Annegret Middeke** Rechnung, in dem die veränderten Parameter öffentlicher Fachveranstaltungen im Format „Multimodale Konferenz“ untersucht werden. Letztere verstehen Jung und Middeke als „Videokonferenz mit für ein Publikum freigeschaltetem, d.h. sichtbarem und von diesem genutzten Parallelchat, der mit der Hör-/Seh-Kommunikation des Referenztextes im Video eine Einheit bildet“. Das Interessante an dieser neuen Textsorte ist die Verknüpfung einer „Hör-/Seh-Kommunikation in Echtzeit mit einem simultanen schriftlichen Chat“, welche die Verfasser:innen mit Hinblick auf die Architektonik des kommunikativen Raumes, die notwendige digitale Kompetenz von wechselseitig sich verändernden Rollen von Sprecher:innen und Rezipient:innen, d.h., der Multi-Tasking-Kompetenz aller Teilnehmenden analysieren. Es ist ein prinzipiell neues Untersuchungsfeld, das an konkreten Beispielen für kommunikative Funktionen der Parallelchats betrachtet wird. Die Ausführungen begründen die Prognose von der Langlebigkeit dieser multimedialen Technologie der Kommunikation und eröffnen somit den Horizont für Fragestellungen, die einen sehr weiten Textbegriff vor Augen haben.

Dem Artikel über Multi-Tasking-Kompetenz und polymediale Texte schließt sich **Nikolina Burneva**s Beitrag an, der Kulturrealia aus dem angestammten Bereich universitärer Germanistik aufgreift – der deutschen Literatur. Am Beispiel einer klassischen Ballade werden traditionelle Rezeptionsmuster und die gleitenden Transformationen des lyrischen Textes in der (post-)modernen Informationskultur gesichtet. Das Hauptaugenmerk fällt nicht auf die literaturwissenschaftliche Analyse, sondern auf die allmähliche Erweiterung der Textur in jeder folgenden Verarbeitung von Sujet und nur verbalem Originalwerk. Immer komplizierter wird sie durch die Aufnahme von musikalischen bzw. akustischen, visualisierenden, filmischen Techniken sowie durch die Collage von Ausgangstext und dessen Überschreibungen in Lied und Video durch die jeweiligen Nachfolger. Hervorgehoben wird die Umwertung der Aussage in der klassischen Ballade anhand der Überführung des *plot*s in die Stilistik der Pop-Art. Die Kommentare begründen die prinzipielle Schlussfolgerung, dass die DaF-Didaktik ihre Gegenstände und ihr methodisches Instrumentarium gründlich umzuwerten und zu aktualisieren

hat, um den veränderten Wahrnehmungsgewohnheiten und ästhetischen Ansprüchen der Studierenden von heute gerecht zu werden.

Eine wiederum andere Perspektive auf Kulturrealia in ihrer Rolle für die kollektive Identität bietet sich den Leser:innen im Beitrag von **Johannes Köck**. Der „Text“, dessen Entstehungs- und Wirkungsgeschichte hier ausgelegt wird, ist tatsächlich entgrenzter Natur, insofern sich in diskursanalytischer Weise ein Standort subversiver Migranten(sub)kultur, eine dynamische kulturgeschichtliche Periode und mehrere Aussagen und Publikationen von Augenzeugen zum intrikaten Assoziogramm der erlebten sozialpolitischen Geschichte verflechten lassen. Als Paralleltexte im engeren Sinne des Wortes können die zitierten Interviews und Erörterungen betrachtet werden, doch ist die Überlagerung der vielstimmigen Kommentare durch das Narrativ der dynamischen Verwandlungen des Prager Cafés als Erinnerungsort geschichtsträchtiger Prozesse das eigentlich Wesentliche des betrachteten Objekts. Dessen Brisanz macht die Frage nach dem kollektiven Gedächtnis aus, die es auch zur Vorlage für einen kulturwissenschaftlich fundierten Deutschunterricht werden lässt. Dieses und ähnliche Objekte eignen sich als Diskussionsimpulse zur Herausbildung von kritisch-analytischer Urteilskompetenz der Lernenden, dank derer sie die Konstruiertheit von Erinnerungen aufzeigen und die Archäologie ihrer Motivation nachvollziehen können.

Alle hier gesammelten Beiträge beziehen sich auf unterschiedliche und sich gegenseitig ergänzende Weise auf das Rahmenthema „Kulturrealia in Paralleltexten“. Beide Schlüsselwörter in dieser Formulierung wurden annähernd angegangen, ohne dabei jedoch eine festgelegte und normativ gemeinte Definition anzustreben. Ohne eine vorab getroffene Festlegung hat jede/r der Verfasser:innen explizit oder stillschweigend vorausgesetzt, dass die Zeit der definitiven Bestimmungen vorbei ist und in der Dynamik kulturhistorischer Semantiken beide Begriffe erneut auszuhandeln sind.

Die Artikel selbst dürften als Paralleltexte aufgefasst werden, indem sie die vielfache Perspektivität auf das Thema in einem Bezugssystem der Kulturrealia erfassen. Sie alle sind sich des gespannten Verhältnisses zwischen Objekt und Konstrukt bewusst und legen nahe, auch im Fremdsprachenunterricht ein Interesse am Gemacht-Sein von Sprache, Kultur und Diskurs zu wecken und zu stärken. Wenn auch nicht zur Veröffentlichung vorgesehen, sei hier kurz der von **Nikolina Burneva** und **Annergret Middeke** konzipierte, ursprünglich als Podiumsdiskussion[1] geplante, aber schnell als ungezwungenes Expert:innengespräch sich ereignete Abschluss der Kongressvorträge erwähnt, an dem sich – ob mit *statement*s oder spontan, persönlich anwesend oder online zugeschaltet – mehrere Kolleg:innen beteiligten, um sich zum

1 Zwar mit schlechter Tonqualität, aber prinzipiell nachhörbar auf: https://owncloud.gwdg.de/index.php/s/Fd5ma2x7Vqbf7rZ.

alle bewegenden Thema „Curricula – zwischen Marktorientierung, Bildungsinhalten und Wertevermittlung“ auszutauschen. Auch hier ergab die Konkurrenz zwischen pragmatischen und zweckfreien Motiven im Erlernen von Deutsch als Fremdsprache anwendbare Orientierungspunkte: Germanistik und verwandte deutschsprachige Kurse sollten im universitären Bildungsbereich als Subsystem der Informationsgesellschaft eine direkt erkennbare wirtschaftliche Effizienz aufweisen, um als administrativ förderungswürdig zu gelten. Zugleich ist deren Leistung für die Vermittlung und Stärkung nachhaltiger humaner *social skills* immer wieder hervorzuheben und anzuerkennen. Nicht mehr zu verdrängen als didaktisches Ziel ist die Frage nach der möglichst weiten und vielseitigen Medien- und Softwarekompetenz der Lernenden, woraus sich ihr unverrückbarer Stellenwert in den DaF-Curricula der unterschiedlichen Fachrichtungen und Unterrichtsprogramme ergibt. Die in Palermo angestoßene Diskussion wurde einen Monat später auf den „Sommerlichen FaDaF-Literaturtagen“ mit einem Schwerpunkt auf die philologische Teildisziplin „Literatur und Literaturwissenschaft“ fortgeführt.[2]

Bevor wir allen Leser:innen eine gute Lektüre wünschen, an dieser Stelle noch ein formaler Hinweis: Bezüglich einer geschlechtergerechten Sprache (Binnen-I, Schräg- oder Unterstrich etc.) gab es von Seiten der Tagungsleitung und der Herausgeber:innen keine Vorgaben; in den Beiträgen spiegeln sich die unterschiedlichen sprachpolitischen Positionen bzw. Präferenzen der Autorinnen und Autoren wider. Als Herausgeberinnen hoffen wir, dass das Thema Kulturrealia und Paralleltexte, in Verbindung mit dem ständigen Blick auf die universitäre Vermittlungsebene, das Interesse der Leser: innenschaft zu wecken vermag.

Im Februar 2022
Nikolina Burneva, Marianne Hepp, Annegret Middeke

2 Podiumsdiskussion „DaF/DaZ-Curricula im Spannungsfeld zwischen Marktorientierung, Bildungs- und Wertevermittlung (Teil 2): Wo bleibt die Literaturwissenschaft?“ (https://padlet.com/fadafbuero/umo14qf241f3k9nz).

Von der Transferdifferenz zur Konzeptuellen Kompetenz – Visualisierte Metaphern als Paralleltexte im Modell der Kognitiven Sprachdidaktik

Jörg Roche (München)

Abstract: Der Beitrag skizziert die Grundlagen eines mehrstufigen Modells einer Kognitiven Fremdsprachendidaktik, die sich stark an den Prämissen, Prinzipien und Erkenntnissen der Kognitiven Linguistik und der kognitiven Erwerbsforschung orientiert und meist mediale Realisierungen (Animationen) zur Sichtbarmachung der grammatischen Konzepte nutzt. So wird die Grammatik als ein konzeptuell motiviertes System symbolischer Strukturen verstanden, das allgemeine Wahrnehmungsprinzipien widerspiegelt und sich nach konzeptuellen Archetypen aus körperlichen Erfahrungen (Bewegung, Kraft, Raum etc.) organisiert. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass die konzeptuelle Struktur der Grammatik im Kontext der Sprachvermittlung auch anhand von solchen konkreten Erfahrungen anschaulich gemacht werden kann. Aufgabe des Lerners ist, die konzeptuellen Differenzen der erworbenen und zu erwerbenden Sprachen, die sich in der Semantik und der Grammatik der Sprachen manifestieren, zu überbrücken. Die Lernaufgabe und die didaktische Herausforderung besteht in der Überbrückung der „Transferdifferenz“. Die Beherrschung einer Sprache zeigt sich folglich vor allem in konzeptueller Kompetenz.

Keywords: Kognitive Linguistik, Kognitive Sprachdidaktik, Konzeptuelle Metaphern, grammatische Metaphern, Embodiment, konzeptuelle Kompetenz, Animationen.

1. Einleitung

Im Fremdsprachenunterricht wird oft versucht, die unzugänglich erscheinenden Regeln der Grammatik anhand von bildhaften Darstellungen anschaulicher zu machen. Zu diesem Zweck werden zum Beispiel Präpositionen mit entsprechenden Bildern und Pfeilen oder Genuszuordnungen der Artikel mit bunten Farben dargestellt. Obwohl sich viele Lehrkräfte einen Mehrwert davon versprechen, führen diese methodischen Unterrichtsmaßnahmen in den meisten Fällen lediglich zu einer leichteren Wahrnehmung der sprachlichen Strukturen. Die Beliebigkeit der Visualisierungen kann jedoch den Lernern nicht verborgen bleiben. Daher ist es sinnvoll, die Beziehung von Sprache und Bildern genauer zu betrachten, vor allem im Bereich der konzeptuellen Metaphern (hierzu ausführlicher Roche/Suñer 2017). Damit werden gleichzeitig die wichtigsten Grundlagen eines kognitionslinguistischen Paradigmenwechsels

in der Fremdsprachendidaktik behandelt, der unter der Bezeichnung „Kognitive Sprachdidaktik“ zusammengefasst ist.

2. Körperlichkeit und Bilder in der Sprache

Die Kognitive Linguistik geht bekanntlich davon aus, dass sich viele Aspekte der Sprache und der Grammatik anhand von Organisationsprinzipien der allgemeinen Perzeption sowie körperlicher Erfahrungen erklären lassen. So werden meteorologische Phänomene wie der Regen oder die Sonne im Deutschen vorwiegend als Behälter konzeptualisiert (*im Regen*, *in der Sonne* etc.), während sie in romanischen Sprachen, dem Russischen und dem Arabischen als Ereignisse unter einer Art Dach konzeptualisiert werden (*bajo el sol*, *bajo la lluvia*, *sous le soleil*, *sous la pluie*).

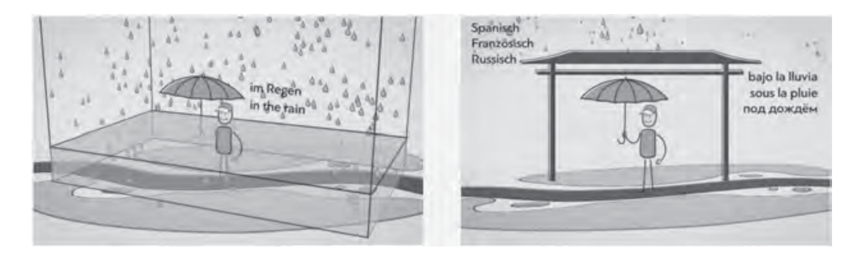


Abb. 1: Screenshot aus der Grammatikanimation zum Thema Regen

Solche körperlichen Erfahrungen und mentalen Bilder werden zwar in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich verwendet, allen Sprachen ist jedoch der Prozess der Metaphorisierung gemeinsam, nach dem ein bestimmter konzeptueller Inhalt von einer Quellendomäne auf eine Zieldomäne übertragen wird. Oft bilden die Quellendomänen konkrete Konzepte ab, wie zum Beispiel Druck, Kraft, Vertikalität etc., und die Zieldomänen – abstrakte Konzepte und ihre assoziativen Felder, wie zum Beispiel der Druck durch Terminstress. Daraus lässt sich schließen, dass jeder Sprecher durch entsprechende konzeptuelle Prozesse auch neue Metaphern schaffen und bereits vorhandene weiter entwickeln kann, selbst wenn diese in der Fremdsprache vorkommen. Metaphern sind also dynamisch und produktiv und können sich in allerlei Kontexten als ein wichtiges Mittel zum Ausdruck komplexer abstrakter Sachverhalte erweisen. Da aber beim Verstehen solcher metaphorischen Konstrukte auch der soziokulturelle und der pragmatische Kontext eine wichtige Rolle spielen, kann ihre erfolgreiche Erschließung nicht alleine durch konzeptuelle

Prozesse sichergestellt werden (Kövecses 2015: 15; de Cock/Suñer 2018). Vielmehr situieren sich unbekannte Metaphern auf einem Kontinuum, das einerseits aus universellen körperlichen Erfahrungen und andererseits aus kontextbedingter Variation besteht (Kövecses 2015: 14). Für eine erfolgreiche Erschließung sollte also der konzeptuelle Inhalt der Metapher mit beiden Polen, der Universalität und der Kontextspezifik, vereinbar sein.

Aus der körperlichen Bewegung, der Manipulation von Objekten, der Wahrnehmung von Druck und externen Kräften etc. leiten wir Bildschemata ab, die uns dann als eine Art von Vorlage zur Strukturierung konzeptueller Inhalte zur Verfügung stehen. Da diese Bildschemata ihren Ursprung in den sensorischen Erfahrungen haben, behalten sie auch die entsprechenden modalitätsspezifischen Informationen und können durch Prozesse des bildlichen Denkens wie die mentale Simulation als sensorische Repräsentationen abgerufen werden. Tabelle 1 zeigt die wichtigsten Bildschemata (rechts) und die wichtigsten Basisdomänen, die unsere Wahrnehmung steuern.

Tabelle 1: Basic Domains und Schemata nach Evans/Green (2006: 190)

RAUM	OBEN-UNTEN; VORNE-HINTEN; LINKS-RECHTS; NAH-ENTFERNT; ZENTRUM-PERIPHERIE; KONTAKT; GERADE; VERTIKALITÄT
BEHÄLTNIS	BEHÄLTER; DRAUSSEN-DRINNEN; OBERFLÄCHE; VOLL-LEER; INHALT
BEWEGUNG	IMPULS/EIGENDYNAMIK; URSPRUNG-WEG-ZIEL
GLEICHGEWICHT	ACHSEN GLEICHGEWICHT; WAAGE-GLEICHGEWICHT; GLEICHGEWICHTSPUNKT; EQUILIBRIUM
KRAFT	DRUCK; BLOCKIERUNG; GEGENKRAFT; ABLEITUNG; ENTFERNUNG VON; ANZIEHUNG; WIDERSTAND
UNITÄT; MULTIPLIZITÄT	FUSIONIERUNG; SAMMLUNG; TRENNUNG; WIEDERHOLUNG; TEIL-GANZES; ZÄHLBAR-UNZÄHLBAR; VERBINDUNG
IDENTITÄT	ANPASSUNG; ÜBERLAGERUNG
EXISTENZ	ENTFERNUNG; BEGRENZTER RAUM; ZYKLUS; OBJEKT; PROZESS

3. Prinzipien der Kognitiven Sprachdidaktik

Die Kognitive Sprachdidaktik versucht, die Körperlichkeit im Symbolsystem Sprache transparent und greifbar zu machen, d.h. zu konkretisieren.

Diese Verdeutlichung lässt sich mit visuellen Mitteln besser erreichen, als es gewöhnlich im Unterricht geschieht oder gar vermutet wird. Der gewünschte Effekt entsteht aber eben nicht durch die Bilder an sich, sondern zum einen durch die Passung mit verwandten Symbolsystemen und – wo möglich – durch eine Passung mit der Semantik der visuellen Kodierung. Das klingt kompliziert, ist aber eigentlich – trotz oder wegen seines komplexen theoretischen Hintergrunds – ganz plausibel darstellbar. Die gleiche Körperlichkeit, die sprachliche Symbole motiviert, findet sich auch in anderen symbolischen Handlungssystemen, z.B. im Sport. Auch hier geht es um Kraft, Widerstand, Energietransfer, Bewegung, Vorgangsarten etc. Wenn man diese geschickt kombiniert, wird Sprache greifbar, wie etwa bei den Stellungsregeln im Fußball, die sich leicht auf Vor-, Mittel- und Nachfeld, Nachspielzeiten und Abseits und weiteres übertragen lassen. Wenn sich dazu die passenden Visualisierungen entsprechend kodieren lassen, wie etwa Zustandsverhältnisse in der Sprache durch statische Bilder oder Bewegungen in der Grammatik (*haben/sein*, Wechselpräpositionen) durch Animationen, dann entstehen additive Synergieeffekte aus der Integration verschiedener Symbolsysteme und Kodierungen. Derartige Visualisierungen wirken als Paralleltexte nicht nur in der Zielsprache, sondern auch in der Ausgangssprache der Lerner, weil sie ihnen gleichzeitig die Systematiken ihrer anderen Sprachen vor Augen führen (Roche 2014).

Das Potenzial kognitionslinguistischer Ansätze für die Grammatikvermittlung beruht vor allem auf der hohen Nachvollziehbarkeit der verwendeten Beschreibungsparameter vor dem Hintergrund allgemeiner Kognitionsprozesse. Die konzeptuelle Motiviertheit von Grammatik wird nämlich anhand von allgemeinen Wahrnehmungs- und Konzeptualisierungsprinzipien sowie Prozessen des menschlichen Denkens erklärt und erfahrbar gemacht, sodass jeder Lerner fast unabhängig von seinem sprachlichen Vorwissen einen konzeptuellen Zugang zu den scheinbar abstrakten Strukturen der zielsprachlichen Grammatik finden kann. Das darauf basierende Modell einer Kognitiven Sprachdidaktik unterscheidet insgesamt vier Ebenen, die hier am Beispiel verschiedener Grammatikanimationen veranschaulicht werden: 1. Ebene der Kognitiven Linguistik, 2. Ebene der Transferdifferenz, 3. Ebene der grammatischen Metapher, 4. Ebene der Darstellung und Vermittlung.

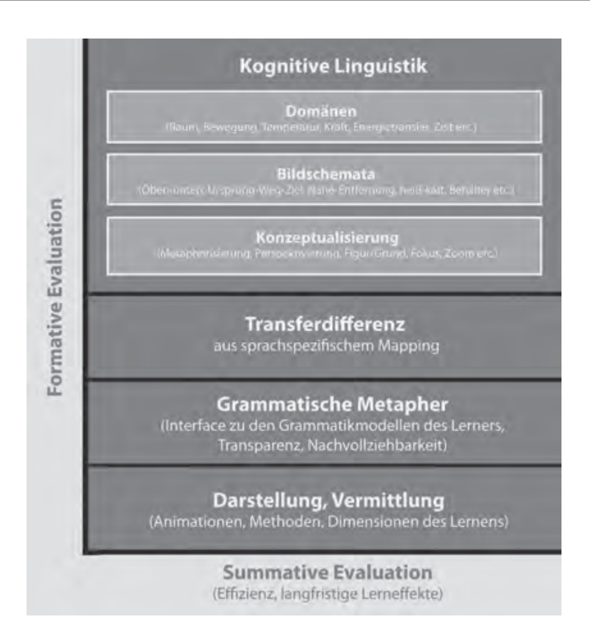


Abb. 2: Ebenen der Kognitiven Didaktik (Roche/ Suñer 2017: 299)

Die Ebene der Kognitiven Linguistik berücksichtigt die Instrumente und Prinzipien zur Beschreibung von Grammatik und Grammatikerwerb, die nicht nur eine hohe Vereinbarkeit mit den bisherigen Erkenntnissen aus den Kognitionswissenschaften anbieten, sondern auch die bisher vorherrschenden formalistischen Begriffe auflösen.

Alle Sinneseindrücke sind Bestandteile der mentalen Repräsentation von Konzepten und sind daher mit der entsprechenden Sprachform im mentalen Lexikon eng verbunden. Die Vernetzung der Sprache über unterschiedliche Sinnesmodalitäten und in mehreren Richtungen kommt durch die mögliche Mitaktivierung dieser Sinneseindrücke in den Prozessen des Sprachverstehens, der Sprachproduktion sowie der ausführenden Handlungen zum Vorschein.

Die Perspektivierung bezieht sich auf die unterschiedlichen Möglichkeiten, wie Sprecherinnen durch ihr „mentales Auge“ die Ereignisse sprachlich strukturieren (vgl. Langacker 2008: 73). So liegen den Beispielsätzen *Die Tür öffnete sich und er kam ins Zimmer* und *Er öffnete die Tür und ging ins Zimmer* jeweils eine interne und eine externe Perspektive zugrunde, wobei die Position des Sprechers in Bezug auf die wahrgenommene Szene als Origo fungiert. Bei perfektiven Verben im Englischen werden beispielsweise Anfangspunkt und Endpunkt des Prozesses durch die Nutzung des progressiven Aspektes

(*be*+Verb-*ing*) aus der Szene ausgeblendet, so dass nur eine einzelne Komponente des Prozesses fokussiert wird.

Eine weitere Unterscheidung in Bezug auf die Perspektivierung betrifft die mitlaufende vs. die feste Kameraperspektive. So wäre im Satz *Auf der Zugstrecke sind mehrere Tunnel* eine feste Kameraperspektive anzunehmen, während im Satz *Auf der Zugstrecke fahren wir ab und an durch einen Tunnel* eine mitlaufende Kameraperspektive eingenommen wird. Zum Vergleich ist im Japanischen davon auszugehen, dass das *Agens Zug* bei den Situationswechseln zwischen *im* Tunnel und *außerhalb* gar nicht genannt wird und sich dadurch agenslose Zustandsbeschreibungen ergeben.

Es sind derartige linguakulturelle Konzepte, aus denen sich die Aufgabe des Lerners ergibt, Bedeutung von und zwischen Sprachkulturen zu konstruieren. Die Aufgabe der Didaktik ist es, die Lerner dabei zu unterstützen. Diese erwerbslinguistische und didaktische Aufgabe wird als Transferdifferenz identifiziert. Aus der erfolgreichen Bewältigung der genannten Lernaufgabe entsteht ein Zustand, der in der Mehrsprachigkeitsforschung oft als „ausgeglichene Mehrsprachigkeit" und in der Kulturwissenschaft oft als „Transdifferenz" bezeichnet wird. Die Transferdifferenz geht also im Gegensatz zu den kontrastiven Fehleranalysen nicht von statischen linguistischen Systemen aus, zwischen denen vorwiegend strukturelle Unterschiede bestehen. Vielmehr werden Sprachen als linguakulturelle Systeme aufgefasst, die zwar auf dieselben kognitiven Prozesse und Grundlagen zurückgreifen (zum Beispiel Metaphorisierung, Perspektivierung, Bildschemata etc.), diese aber unterschiedlich nutzen.

Unterschiede zwischen den konzeptuellen Systemen der Sprachen schlagen sich unter anderem in den jeweils bevorzugten Wegen zur Enkodierung von Erfahrungen nieder, wie zum Beispiel bei der Enkodierung (Profilierung) des Weges in Bewegungssituationen (hier spricht man auch von *satellite*- und *verb-framed languages*) oder bei der Markierung beziehungsweise Nichtmarkierung des Endpunkts in Szenen. (z.B. Unterschiede bei Wechselpräpositionen im Deutschen durch die Markierung von Ursprung - Weg - Ziel *auf die Straße versus* Zielmarkierung *auf der Straße* oder unterschiedlicher Ausdrücke für *auf-stehen* (Satellit *auf*-) im Deutschen und *monter* im Französischen).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die anfängliche *Transfer*differenz kein Hindernis für den Sprachenerwerb darstellt, sondern wichtige Prozesse der konzeptuellen Restrukturierung (und Sprachbewusstheit), die für den Erwerb konzeptueller Kompetenz von zentraler Bedeutung sind, initiiert. Über die *Trans*differenz als dynamisches Endergebnis einer erfolgreichen konzeptuellen Integration lässt sich also auch eine Brücke zwischen den in der Didaktik meist separat behandelten Bereichen der Sprach- und Kulturvermittlung (Landeskunde) herstellen.

4. Grammatische Metaphern in Animationen

Kognitionslinguistische Darstellungsweisen sind jedoch nicht unbedingt auch die am besten geeigneten Mittel, um Lernern Grammatikphänomene plausibel und transparent darzustellen. Die in der Kognitiven Linguistik verwendeten graphischen Mittel erlauben nicht immer einen direkten Zugang zur konzeptuellen Basis der Grammatik. Nach Roche/Suñer (2017) werden grammatische Metaphern daher als innovative konzeptuelle Metaphern definiert, die anhand von Situationen aus dem Alltag der Lerner die konzeptuelle Basis der Grammatik transparent machen. Mit grammatischen Metaphern lassen sich also lernrelevante Aspekte der konzeptuellen Motiviertheit der Grammatik (Grenzüberschreitung, Kraft-Dynamik, Energietransfer etc.) erfahrbar machen, ohne auf abstraktere Darstellungsweisen zurückgreifen zu müssen. Die kognitive Verankerung von grammatischen Metaphern ist eine wichtige Voraussetzung für die Erzielung des gewünschten Mehrwerts, da sonst die verwendete Metapher eine reine Unterhaltungsfunktion ohne erkennbaren Bezug zum Lernprozess erfüllen würde. Die Formulierung und Anwendung von grammatischen Metaphern soll im Folgenden am Beispiel des Aktiv – Passiv veranschaulicht werden.

Ausschlaggebend bei der unterschiedlichen Realisierung der Aktionskette im Aktiv und Passiv sind einerseits die Profilierung der konzeptuellen Basis und andererseits die Salienz der profilierten Elemente (Figur/Grund) (Arnett 2004; Langacker 2008). Da die reine Darstellung einer Aktionskette anhand von Kreisen und Pfeilen für den Lerner wenig zugänglich bleibt, lassen sich in Anlehnung an Suñer (2015) zwei unterschiedliche grammatische Metaphern anwenden. Einerseits kann der Energietransfer der Aktionskette als konzeptuelle Basis anhand des Billards erklärt werden, da dieses eine erfahrbare Handlung aus dem Alltag der Lerner nutzt, um den Energietransfer anhand der dazugehörenden Partizipanten *Agens*, *Instrument* und *Patiens* anschaulich zu machen (vgl. Langacker 2008: 355 f.). Andererseits kann die unterschiedliche Salienz der Elemente im Satz (Figur-Grund-Prinzip) durch eine weitere grammatische Metapher ausgedrückt werden, nämlich durch einen Scheinwerfer (Langacker 2004: 80), wie er auf Bühnen zur Hervorhebung des zentralen Schauspielers verwendet wird. Der Scheinwerfer hebt in den jeweiligen Realisierungen den primären Partizipanten hervor: Beim Aktiv ist das das *Agens*, beim Vorgangspassiv die Zustandsveränderung des *Patiens* und beim Zustandspassiv ist das der Nachzustand des *Patiens* nach der Zustandsveränderung. Aus Platzgründen können hier keine Abbildungen von Animationen gezeigt werden. Auf den Seiten granima.de, multilingua-akademie.de und hueber.de sind Beispiele einsehbar. Im Aktuellen Grammatikstudio (Roche 2020) ist die gesamte deutsche Grundgrammatik kognitionsdidaktisch dargestellt. Eine umfangreiche Studie zu den Modalverben liegt inzwischen in Kanaplianik (2016) vor und wird zur Lektüre empfohlen (siehe hierzu auch EL-Bouz 2016).

Die Nutzung grammatischer Metaphern bietet neben den offensichtlichen motivationalen Aspekten viele weitere Vorteile, die sich im Kontext weiterer Lerntheorien begründen lassen. Die in grammatischen Metaphern genutzten Handlungen und Situationen aus dem Alltag der Lerner schaffen einen Orientierungsrahmen, innerhalb dessen die konzeptuelle Motiviertheit von Grammatik mental erfahrbar und (in ihrer Körperlichkeit) meist physisch greifbar wird. Dadurch werden wichtige Grundsteine für die Entstehung und Veränderung mentaler Modelle gelegt, die später die Anwendung und – mit zunehmendem Erwerb – die Elaboration und Erweiterung dieses grammatischen Wissens erleichtern sollen. Daraus ergibt sich also, dass die Visualisierung bedeutungstragender Elemente wie Kraft/Dynamik und Energietransfer als Paralleltext jeweils für das Verständnis des Passivs und anderer Grammatikphänomene essentiell ist. Schließlich ist zu betonen, dass solche grammatischen Metaphern oft so einprägsam sind, dass sie auch den Prozess der Verarbeitung, Speicherung und Anwendung von syntaktischen Mustern erleichtern können.

5. Ausblick

Der Rückgriff auf Erkenntnisse der Kognitiven Linguistik ermöglicht Lehrkräften und Lernern eine größere Transparenz des grammatischen Systems von Sprachen. Allerdings lassen sich diese Erkenntnisse nicht immer direkt in didaktische Ansätze, Lehrmaterialien oder Unterrichtsverfahren umsetzen. Hierfür bedarf es der Berücksichtigung konzeptueller Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung und der Anwendung kognitions- und mediendidaktischer Prinzipien wie der Einbettung in grammatische Metaphern und der Nutzung adäquater Kodierungsformen wie der Animation. Das Ziel ist: Anwendbarkeit in Handlungskontexten. Wenn diese Kriterien nebenbei auch die subjektive Akzeptanz der Grammatikpräsentationen bei den Lernenden erhöhen, wie es inzwischen zahlreiche Studien belegen (etwa Scheller 2008, Suñer/Roche 2019), so ist dies ein willkommener Mitnahmeeffekt, der unterstreicht, was die eigentliche Funktion von Grammatik ist: Verständlichkeit und Effizienz.

Literaturverzeichnis

Arnett, Carlee (2004): *A Cognitive Approach to the Semantics of the German Passive*. New York: Edwin Mellen Press.

De Cock, Barbara/Suñer, Ferran (2018): The influence of conceptual differences on processing taboo metaphors in a foreign language. In: Pizarro, Andrea (Ed.): *Linguistic Taboo Revisited. Novel Insights from Cognitive Perspectives*. Berlin/Boston: De Gruyter, 201–222.

EL-Bouz (née Kanaplianik) Katsiaryna (2016): Animation of grammar. Interplay of cognitive linguistics and multimedia learning: the example of German modal auxiliaries. In: Stefanowitsch, Anatol; Schoenefeld, Doris (Eds.): *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 135–151.

Evans, Vyvyan/Green, Melanie (2006), *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Mahwah/New Jersey: L. Erlbaum.

Kanaplianik (EL-Bouz) Katsiaryna (2016): *Kognitionslinguistisch basierte Animationen für die deutschen Modalverben. Zusammenspiel der kognitiven Linguistik und des multimedialen Lernens bei der Sprachvermittlung.* Berlin/Münster: Lit.

Kövecses, Zoltán (2015): *Where Metaphors Come From. Reconsidering Context in Metaphor*. Oxford: Oxford University Press.

Langacker, Ronald W. (2004). Grammar as image: The case of voice. In: Lewandowska-Tomaszczyk, B./Kwiatkowska, A. (Eds.), *Imagery in Language: Festschrift in Honour of Professor Ronald W. Langacker*. Frankfurt am Main: Lang, 63–114.

Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford/ New York: Oxford University Press.

Roche, Jörg (2014): Language acquisition and language pedagogy. In: Littlemore, Jeannette/Taylor, John R. (Eds.): *Companion to Cognitive Linguistics*. London: Continuum, 325–351.

Roche, Jörg (Hrsg.) (2020): *Das aktuelle Grammatikstudio. Digitales Videpaket*. Hueber [online unter: https://shop.hueber.de/de/reihen-und-lehrwerke/das-aktuelle-grammatikstudio-4791455.html].

Roche, Jörg/Suñer, Ferran (2017) (Hrsg.): *Sprachenlernen und Kognition. Kompendium Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache*. Band 1. Tübingen: Narr.

Scheller, Julija (2008): Grammatik, Kognition und Imagination. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht,* 13 (2), 1–8 [Online unter http ://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-2/beitrag/Schellerl.htm, 27.09.2014].

Suñer, Ferran (2015): Metaphern und Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. In: Sohrabi, Parvaneh/Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Beiträge aus der XV. internationalen Deutschlehrertagung, Bozen 2013*. Bozen: Bozen University Press, 137–153.

Suñer, Ferran/Roche, Jörg (2019): Embodiment in concept-based L2 grammar teaching: The case of German light verb constructions. In: *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,* 29 (39), 1–27.

Vergangenheitsperspektive(n) in Tourismustexten. Anregungen für den Übersetzungsunterricht

Lyudmila Ivanova (Veliko Tărnovo)

Abstract: Der Beitrag geht auf die Darstellungsmodi von Vergangenheit in Tourismustexten ein, die als Realisierungsmöglichkeit der USP-Komponente des Marketingmix betrachtet wird. Die Schwerpunkte betreffen das *Was* und das *Wie*.

Keywords: Vergangenheit, Tourismustext, Übersetzungsunterricht

1. *Einleitung*

Den Texten im Tourismusbereich kommt eine wichtige Aufgabe zu: Sie sollen das Interesse ihrer Adressat:innen für das jeweilige Reiseziel bzw. Objekt wecken und zu Handlungen animieren. Da sie traditionell informativ-werbende Funktionen übernehmen, bedienen sich ihre Verfasser etablierter Marketinginstrumente. Dabei kommt der USP-Komponente aus dem Marketing-Mix im Rahmen des Wettbewerbs eine entscheidende Rolle zu: die Hervorhebung des Unikalen im Angebot sichert Vorteile, besonders angesichts der Globalisierung und der daraus resultierenden Vorinformiertheit der mobilen Menschen, der Annäherung und der Verflechtung der Kulturen. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Suche nach dem Einmaligen, nach dem Unikalen im Tourismusbereich nicht selten in der Vergangenheit landet.

Das Vergangene lässt jedoch nicht nur eine thematische Vielfalt zu, es sind auch unterschiedliche Perspektiven möglich, aus denen heraus es betrachtet und dargestellt wird. Die Mehrsprachigkeit, in der die Kommunikation im Tourismusbereich stattfindet, bringt eine Reihe von Schwierigkeiten mit sich. Diese Schwierigkeiten entfalten sich auf zwei Ebenen: Sie stecken primär in den Originaltexten, auf denen die Übersetzungen aufbauen, aber auch in den Übersetzungsversionen, die bei der vermittelten Kommunikation für manche Probleme sorgen.

Der vorliegende Beitrag möchte auf diese Probleme mit Hinblick auf den Übersetzungsunterricht eingehen, der an vielen bulgarischen Universitäten bereits Bestandteil der Curricula ist, zumal dem Tourismus ein wesentlicher Anteil am BIP des Landes zukommt. Dabei spielt die Arbeit an und mit Paralleltexten eine wichtige Rolle.

2. Die Vergangenheit(en) und ihre Vertextung in den Originalversionen

Beim Verfassen eines Textes mit informativ-werbender Funktion gehen die Verfasser:innen und ihre Auftraggeber:innen von einem komplexen Verständnis der Vergangenheit aus, als Oberbegriff für alles, was sich vor dem Moment der Darstellung abgespielt hat, was als geistige und materielle Kultur geschaffen worden ist. Dazu zählen wichtige historische Ereignisse, bedeutende Persönlichkeiten, Artefakte, Volkskunst, Kulinarik etc. Damit ist Faktenwissen verbunden, welches für die Attraktivität des Reiseziels sorgt. Das Hauptproblem beim Verfassen von Texten unter diesem Aspekt stellen die angemessene Menge an Hintergrundinformationen, die Korrektheit der Fakten, der Einsatz adressatengerechten Fachvokabulars und die ansprechende Versprachlichung dar.

Die Vielfalt der Ausprägungen des Vergangenen, die unterschiedliche Wahl und Interpretation von Fakten sowie die Art und Weise der Darstellung führen dazu, dass oft von Vergangenheit im Plural gesprochen werden kann, vgl. Beispiele unten: „Dank ihren politischen Idealen gelang ihnen schließlich die Gründung eines Weltreiches. Zur Zeit, als sich die Türken auf den Balkan **ausdehnten**, schrumpfte Byzanz zusammen." (Reiseführer Türkei 2010: 28, Hervorhebung von L.I.) Der Vormarsch der Osmanen auf der Balkanhalbinsel wird im Reiseführer sehr vorsichtig als *Ausdehnung* dargestellt. Die Perspektive, aus der das Ereignis seitens der Eroberten gesehen und bewertet wird, schlägt sich in einer anderen Versprachlichung nieder (z.B. negativ konnotiert als *Eroberung* oder sachlich-neutral als *Fremdherrschaft*).

Der nächste Textauszug verdeutlicht die Gefahr mangelnder Transparenz bei der Darstellung von Vergangenem:

> Mit seiner in den Athos-Klöstern verfassten „Slawobulgarischen Geschichte" legt der Mönch Paisij in den Jahren der osmanischen Fremdherrschaft den Grundstein der bulgarischen Wiedergeburt. Die ruhmreiche Vergangenheit unseres Landes schildernd, macht er unseren Vorfahren Mut zur nationalen Selbstverwirklichung. Der Mönch Neofit Rilski wiederum leistet einen entscheidenden Beitrag zur bulgarischen Aufklärung im 19. Jahrhundert. Die Werke des begabten und beliebten Dichters Nikola Wapzarow, **der in den Wirren des Zweiten Weltkriegs ums Leben kam** (Hervorhebung von L.I.), wurden in über 90 Sprachen übersetzt. Er ist der einzige Bulgare, der mit dem Internationalen Friedenspreis geehrt wurde.

In der bulgarischen Stadt Bansko, als Schikurort und Veranstalterin von über 50 Festivals bekannt, wurden viele bedeutende Persönlichkeiten geboren, die und deren Verdienste der Text thematisiert. Jedoch lässt der hervorgehobene Textteil den Leser über das tatsächliche Schicksal des Dichters Vaptsarov im Unklaren.

Zur Problematik der verschiedenen Interpretationen der Vergangenheit kommt noch etwas hinzu. Die bekannte Eisberg-Metapher (vgl. hyperkulturell, URL) hinsichtlich der sichtbaren und unsichtbaren Kulturkomponenten erinnert daran, dass das Versteckte nicht selten für mehr Fragen als Antworten in einem Text sorgen kann, wie folgender Text zeigt: „An dieser Stelle wurden die Urteile an Verrätern und Hochverrätern vollstreckt. Von hier wurde im Jahre 1300 Patriarch Joakim der III., der des Hochverrats beschuldigt wurde, in den Jantra-Fluss gestürzt." Es ist eine Ausschilderung am mittelalterlichen Richtfelsen in Veliko Tarnovo. In diesem kurzen informativen Text wird eine historische Tatsache genannt. Dahinter verbirgt sich jedoch unerkannt eine wichtige Besonderheit, nämlich die Dominanz der weltlichen über der kirchlichen Macht im mittelalterlichen Bulgarien.

Manchmal versperren auch offensichtliche Artefakte wie z.B. Denkmäler den Einblick in tiefere Zusammenhänge. Das lässt sich am Denkmal der bulgarischen Zarendynastie der Asseniden (12.–14. Jh.) in Veliko Tarnovo demonstrieren. Eine Infotafel enthält den vagen Hinweis auf den Zusammenhang zwischen den dargestellten Herrscherfiguren und der Situation im Land während deren Regierungszeit. Der Unkundige kann aber weder die Reiterfiguren den vier Zaren zuordnen, noch kann er deren Körperhaltung mit den geschichtlichen Ereignissen im Zweiten bulgarischen Reich (1185–1936) in Zusammenhang bringen, was die Idee des Bildhauers war.

Aus Platzgründen wird hier auf andere Beispiele verzichtet, aber allein schon die hier angeführten dürften deutlich gemacht haben, dass die Vertextung des Vergangenen im Tourismusdiskurs ihre Heimtücken hat. Denn die Verfasser:innen der Texte arbeiten in einem begrenzten Umfeld: sie müssen möglichst sparsam hinsichtlich Textumfang operieren, Information und Werbung unter einen Hut bringen, von einem nicht näher definierbaren Adressatenkreis ausgehen, von dem man annimmt, dass er doch über Hintergrundwissen zur Dekodierung der Präsuppositionen verfügt. Vergangenheitsschilderungen sind auch deswegen problematisch, weil sie sich der subjektiven Einstellung der Autor:innen und der Adressat:innen nicht entziehen können.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Arbeit der Übersetzer:innen als eine große Herausforderung. Deshalb wäre interessant zu verfolgen, wie die Übersetzungspraxis ist, um sie als Orientierung für einen effizienten Übersetzungsunterricht brauchbar zu machen.

3. Die Übersetzungspraxis

In der Regel folgen die Übersetzungen den Originalen, wobei besonders auf Parallelität geachtet wird. Diese angestrebte Parallelität macht den Vergleich

der Übersetzung mit einem Tanz in Ketten nachvollziehbar, denn Abweichungen und eigene Interpretationen seitens der Übersetzer:innen sind unzulässig. Die Frage, die uns hier interessiert, lautet: Wie gehen letztere mit dem Vergangenen in den Tourismustexten um? Darauf einzugehen könnten Antworten und Hilfen für den Übersetzungsunterricht liefern, aber auch Defizite aufdecken.

Womit sich die Doppeldeutigkeit der Frage ergibt: *Sprechen die Anbieter:innen von Tourismustexten die Sprache ihrer Gäste?* Diese relevante Frage ließe zunächst die Deutung zu: *Werden Texte in der Sprache der Gäste angeboten?* Die Praxis zeigt, dass mit Vorliebe die *lingua franca* Englisch eingesetzt wird, in der Regel als Übersetzung von Originaltexten. Nur bei größeren Besucherströmen richtet man sich nach den Herkunftsländern der Tourist:innen und ihren Sprachen. Das mehrsprachige Angebot hat den Vorteil, dass der Übersetzer den Kenntnisstand, die Erwartungen der konkreten, kulturell vielleicht anders geprägten Zielgruppe berücksichtigen kann. Dabei stößt man leider auf defizitäre Texte, die aufgrund mangelnder Qualität einen negativen Schatten auf den Wert der Destination werfen, zum Beispiel:

> Der Ritter von Madara
>
> Das historisch-archeologische Schutzgebiet „Madara“ ist unter dem Namen „Die bulgarische Troya“ berühmt. (Bulgarien. Taschenreiseführer, S. 34)

Das frühmittelalterliche Feldrelief – der Reiter von Madara, zählt zum Weltkulturerbe und verdient zweifelsohne eine kompetentere und fehlerfreie Darstellung, was hier leider nicht der Fall ist. Uns interessiert aber nicht primär der Ausdruck, sondern vor allem die Art des Vertextens vom Vergangenen und die Herangehensweise der Übersetzer:innen. Und hier tauchen Probleme auf, die mit der zweiten möglichen Deutung der oben gestellten Frage zusammenhängen: *Entspricht die Versprachlichung der Inhalte dem Kenntnisstand und den Erwartungen der Gäste?* Besonders in Texten über spezifische Fachbereiche (z.B. alte Handwerke, archäologische Funde, Baumethoden der Antike, Bräuche etc.) unterliegen die Verfasser der Versuchung, ihre Kenntnisse in der entsprechenden Fachterminologie darzustellen, was nicht immer mit dem Kenntnisstand bzw. Bildungsgrad der Besucher:innen korrespondiert. Wenn der/die Übersetzer:in den Fachlichkeitsgrad des Textes einfach abbildet, wirkt sich das negativ aus. So sind nicht nur die Adressat:innen des Originals, sondern auch die Adressat:innen der Übersetzung überfordert. Ein:e Leser:in ohne spezifische Fachkenntnisse kann sich in den Fachausdrücken verlieren.

Auf der Suche nach einer Lösung bahnt sich, wenn auch sehr langsam und inkonsequent, die Idee zur Erstellung von Texten an, die nicht an alle, sondern an konkrete Zielgruppen gerichtet sind (z.B. Texte für Kinder;

authentische Texte in den Sprachen der für das Reiseziel relevanten Touristengruppen etc.).

Da es sich meistens um informativ-werbende Texte handelt, versuchen die Verfasser:innen Akzente nicht nur auf Informationen zu setzen, sondern auch auf Emotionen. Lässt der/die Übersetzer:in dabei die unsichtbaren Kulturunterschiede außer Acht, kann man schnell bei der Zielgruppe den Ton verfehlen. So beginnt ein Text über die bulgarische Stadt Tvarditsa mit einer Lobhymne über den Heldenmut ihrer Bürger, was ohne konkrete Belege oder bei fehlendem Hintergrundwissen besonders bzgl. der Etymologie des Eigennamens einen fahlen Geschmack bei den Zieladressaten hinterlässt.

Eine Überforderung der Adressat:innen des Zieltextes stellt die oft unbekümmerte Übernahme von Eigennamen dar, die einen hohen Referenzwert für die Adressat:innen des Originals besitzen, aber bei der Zielgruppe auf Unverständnis stoßen. Die Übersetzer:innen versuchen in solchen Fällen ständig eine Balance zu finden zwischen dem zur Verfügung gestellten Platz und der Notwendigkeit, das mangelnde oder gar fehlende Hintergrundwissen auszugleichen.

Vergangenes ist nicht nur mit Hintergrundwissen verbunden, sondern auch mit Interpretationen und Wertungen, was eine weitere heikle Angelegenheit im Falle der Übersetzung darstellt. Der Übersetzer verpflichtet sich, den Inhalt getreu in die Zielsprache zu übertragen. Manchmal kollidiert aber die im Originaltext enthaltene Wertung mit der Einstellung der Zieladressaten. In solchen Fällen greifen Übersetzer auf politisch korrekte Ausdrucksmittel zurück, ihr Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit, die historische Distanz zu den geschilderten Ereignissen durch eine sachliche Sprache zu unterstreichen, ohne die Fakten zu verfälschen, sorgen für Übersetzungen, die dann für alle akzeptabel sind.

Diese Überlegungen über mögliche Probleme und ihre gelungenen oder misslungenen bzw. fragwürdigen Lösungen in der Übersetzungspraxis korrespondieren mit der Frage: *Sind Übersetzungen tatsächlich eine Brücke zum Anderen?* Die Probleme, auf die ohne Anspruch auf Vollständigkeit hingewiesen wurde, zeigen die große Verantwortung, vor der die Übersetzer:innen, aber vor allem auch die Hersteller:innen der Texte im Tourismusbereich stehen. Gerade die geschilderte Vergangenheit kann ein Schlüssel zum besseren Verständnis des Anderen sein und vielleicht eine neue Perspektive auf bekannte Ereignisse, Persönlichkeiten und Traditionen vermitteln. Und umgekehrt: unprofessionell und nicht fürsorglich erstellte Übersetzungen können den Blick darauf versperren.

Was kann man also vor diesem Hintergrund an Ideen für den Übersetzungsunterricht gewinnen? Wie könnte man die angehenden Übersetzer:innen auf ihre Aufgabe vorbereiten, den Zieladressat:innen eine mehr oder weniger unbekannte Kultur und ihre Geschichte näher zu bringen?

4. Anregungen für den Übersetzungsunterricht

Aufgrund der oben skizzierten Besonderheiten der Vergangenheitsdarstellung in Tourismustexten und der Realitäten in der übersetzerischen Praxis kann man Schlüsse für den Übersetzungsunterricht ziehen. Im Hinblick auf den hier thematisierten Schwerpunkt könnte die Aufmerksamkeit auf einige Momente sowohl in der Vorbereitungs-, als auch in der Erstellungs- und der Evaluierungsphase gerichtet werden.

Um das Fingerspitzengefühl der angehenden Übersetzer:innen bei der Arbeit an Texten zu schärfen, wäre eine längere und aspektreiche Vorbereitungsphase einzuplanen. Da im Anfang einer jeden Übersetzung das Original steht, sollte man die Studierenden auf die Spezifik der Texte im Tourismusbereich aufmerksam machen, wobei neben der grundlegenden textlinguistischen Perspektive auch Aspekte wie das Funktionieren der Kommunikation, die Rolle der Kultur, die Spezifik der Werbung miteinbezogen werden. Diese grundsätzlichen Kenntnisse sind *conditio sine qua non* für die kompetente Analyse von Originaltexten in der Ausgangs- und der Zielsprache.

In dieser Phase spielt die Arbeit an und mit Paralleltexten eine wichtige Rolle. Dabei kann man nicht nur auf positive Beispiele hinweisen, sondern zwecks Sensibilisierung auch auf negative Vergleiche. Zur Analyse wären sowohl Texte in der Zielsprache als auch Texte in der Ausgangssprache heranzuziehen. Paralleltexte als Originale könnten einer Analyse unterzogen werden, wenn sie von verschiedenen Verfasser:innen erstellt worden sind. Der Blick von innen und von außen kann aufschlussreich sein hinsichtlich der Relevanz der geschilderten Tatsachen für die Tourist:innen. Arbeit an Paralleltexten ist angesichts der neuen Medien auch dann angebracht, wenn Print- und Online-Texte miteinander verglichen werden. Dabei fällt das Potential der Online-Texte besonders stark auf, vor allem wegen der Möglichkeit des kompensierten Hintergrundwissens.

Ein anderer Vergleich, der in letzter Zeit an Bedeutung gewinnt, wäre der zwischen Texten, die institutionell erstellt und solchen, die von Tourist:innen selbst verfasst sind. Dieser Vergleicht könnte zeigen, welche Akzente für Tourist:innen relevant sind und welche Darstellungsart sie ansprechen.

Der Einführung in die Spezifik der Originale könnte eine vergleichende Analyse von Originalen und ihren Übersetzungen folgen, indem zu prüfen wäre, inwieweit die Übersetzung hinsichtlich mangelnden Hintergrundwissens der Besucher:innen adressatengerecht gestaltet worden ist. Die Analyse könnte mit einer Erweiterung des Kenntnisstands der angehenden Übersetzer:innen einhergehen (Hintergrundinformationen anschaffen, Recherchen durchführen, die über den konkreten Text hinausgehen). Durch das Studium von Paralleltexten wäre eine größere Sicherheit zu gewinnen, wie die Erwartungen bzw. Erfahrungen der Adressaten des Zieltextes sind

und welche Darstellungsart sie ansprechen würde; welche Übersetzungstechniken anzuwenden sind (z.B. wie kann man Präsuppositionen vertexten, ohne den Textumfang zu sprengen). Die Lehrkraft könnte dies mit eigenen Vorschlägen demonstrieren, vgl. den Originaltext und die veröffentlichte Übersetzung:

> Архитектурата на созополската къща е специфична, като в нея има **елементи и от странджанската, и от старопланинската възрожденска къща**. Градена е с каменни основи и кирпичени стени, облечени с външна дървена обшивка, която пази сградата от соления морски вятър. Покривът е покрит с турски керемиди.

> Die Architektur der Häuser von Sozopol weist spezifische Besonderheiten auf – man stößt auf **Elemente des Strandzha-Hauses, wie auch des Balkan-Hauses aus der Zeit der bulgarischen Wiedergeburt.** Die Häuser besitzen ein steinernes Fundament, auf dem ein Fachwerkbau ruht, dessen Außenwände mit Holzbrettern verschalt sind, die Schutz vor der salzigen Meeresbrise bieten. Die Dächer sind mit Mönch-Nonne-Dachziegeln belegt.

Die Übersetzung bildet den Originaltext ab, es bleibt jedoch unklar, welche Besonderheiten hier gemeint sind. Ein Blick in die Kategorisierung der Gebäudetypen in Bulgarien zeigt die wesentlichen Akzente: Die im Strandzha-Gebirge gebauten Häuser haben als besonderes Kennzeichen das steinerne Fundament, während das Erkennungszeichen der Häuser im Balkangebirge das Fachwerk ist. Zur Explikation des Hintergrundwissens könnte die Übersetzung kleine Hinweise in den Text einflechten, ohne den Umfang zu sprengen:

> Die Architektur der Häuser von Sozopol weist spezifische Besonderheiten auf – man stößt auf Elemente des Strandzha-Hauses **(steinernes Fundament)**, wie auch des Balkan-Hauses aus der Zeit der bulgarischen Wiedergeburt **(Fachwerk)**. **Auf steinernem Fundament ruht ein Fachwerkbau**, dessen Außenwände mit Holzbrettern verschalt sind, die Schutz vor der salzigen Meeresbrise bieten. Die Dächer sind mit Mönch-Nonne-Dachziegeln belegt.

Ein weiterer besonderer Schwerpunkt könnte das kritische Lesen von veröffentlichten Übersetzungen sein. Der Zweck sind eventuell notwendige Korrekturen und neue Variantenvorschläge. Dabei ist in Hinblick auf das spezielle Problem „Vergangenheitsperspektiven“ nicht primär auf Ausdrucksfehler zu achten, sondern auf die Explikation von ausreichend Hintergrundwissen für den jeweiligen Adressatenkreis, z.B. so: „Im Pomorie, **dem uralten Anchialo**, wurde das Meersalz seit Vorzeiten gewonnen. Laut der bulgarischen Historiker existierten die Salzweisen noch vor der Stadtgründung ungefähr im V. Jahrhundert v. Chr.“ (Faltblatt Salzmuseum Pomorie, S. 3)

Die krassen Fehler sind die eine Seite des Problems am übersetzten Text. Die Übersetzungsrelevanz besteht in der hinter dem Namen *Anchialo* versteckten Information: der Name hat griechischen Ursprung und die Bedeutung *dem Salz nah.* Im Namen stecken zwei Hinweise: auf die Salzgewinnung als antikes Gewerbe und auf die Griechen als die frühere Bevölkerung der Schwarzmeerküste. Ggf. mangelndes Wissen ausgleichen, ohne den Umfang des Textes zu sprengen, könnte es heißen: „In Pomorie, früher Anchialo (griech. *nahe dem Salz*) wurde Meersalz seit der Antike gewonnen. Die Salzwiesen sollen noch vor der Stadtgründung im 5. Jh. v. Chr. existiert haben, vermuten bulgarische Geschichtsforscher."

Die negativen Beispiele zeigen die Notwendigkeit, die Studierenden in die Technik des Textens einzuführen. Das ist ein Muss, nicht nur wegen der Tendenz, Texte für anderssprachige Tourist:innen zu verfassen, sondern auch wegen der Tatsache, dass nur wer der Sprache in ihrer Vielfalt mächtig ist, auch in der Übersetzung Besseres leisten kann. Diese Vorarbeit, die in den einzelnen Schritten für die Studierenden hinsichtlich ihres Zwecks transparent gemacht werden sollte, kann die Erstellung von Übersetzungen erleichtern.

In der zweiten Phase erfolgen selbstverständlich Übersetzungsversuche an konkreten Texten, als Ausführung konkreter Ü-Aufträge (in individueller oder Gruppenarbeit). Dabei sollten Zwischenstufen eingebaut werden, um Missverständnisse oder Fehlentscheidungen auszuräumen. Empfehlenswert wäre in diesem Fall auch die Anlehnung an die Handlungstheorie von Justa Holz-Mänttäri (1984), die die Übersetzungstätigkeit unter realen Bedingungen als Teamarbeit zwischen Auftraggeber, Autor, Textdesigner und Übersetzer sowie als Teilnahme am Endprodukt bei der Wahl von Visualisierungsmitteln und Schrift(-en) bzw. Typographie empfiehlt. Die Zusammenhänge zwischen Verbalem und Nonverbalem sind besonders bei Texten mit Blick auf die Vergangenheit wichtig, weil sie sparsam, aber wirkungsvoll fehlendes Hintergrundwissen kompensieren können.

Die letzte Phase in jedem Unterricht ist selbstverständlich die Evaluierung der Endergebnisse.

5. Zum Schluss

Vergangenheitsdarstellung in Tourismustexten ist eine Herausforderung nicht nur für die Originalverfasser:innen, sondern vor allem für die Übersetzer:innen. Eine Erleichterung bei der Ausführung des Auftrags ist die vorangegangene Ausbildung, die auf Parallelitäten aufbaut. Diese Parallelitäten werden gesucht in:

- Paralleltexten mit Dominanz der WAS-Frage (Vergleiche von Texten mit Blick auf die Wahl der Inhalte);
- Paralleltexten mit Dominanz der WIE-Frage (Vergleiche hinsichtlich der Darstellungsart und der Versprachlichung des Vergangenen).

Die Vielfalt der Vergangenheit und der Perspektiven darauf ist die große Herausforderung sowohl für Originalverfasser:innen, als auch für Übersetzer:innen. Daher wäre die Beschäftigung mit der Problematik im Übersetzungsunterricht nicht nur eine Einführung in die Technik des Übersetzens, sondern auch Sensibilisierung für die vielfältigen Erscheinungsformen der Vergangenheit und für ihre Versprachlichung, und zwar so, dass letztere sowohl bei den ausgangssprachigen als auch bei den zielsprachigen Adressaten in der Art ankommen, die Verstehen und Akzeptanz möglich macht.

Literatur

Holz-Mänttäri, Justa (1984): *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Annales academiae scentiarum fennicae. Ser. B.

Mai, Jochen (2021): *Eisbergmodell. Kommunikation zwischen den Zeilen*. https://karrierebibel.de/eisbergmodell/ (06.11.2021).

Bansko – Der Zauber der Vergangenheit. https://bnr.bg/de/post/100642681/bansko-der-zauber-der-vergangenheit (06.11.2020).

Bulgarien. Taschenreiseführer (o.D.): Sofia: Unicart.

Reiseführer Türkei (2010): Istanbul: MBS Turizm.

Salzmuseum Pomorie. (Faltblatt).

Sarew, Koljo (2007): *Das Thrakergrab bei Kazanlak*. Kazanlak: Borina.

Sozopol. https://bulgariatravel.org/de/architektur-und-archaologiereservat-altes-sozopol/ (06.11.2021).

Балканска етнография. https://balgarskaetnografia.com/ (06.11.2021).

Добре дошли в Твърдица. Welcome in Tvarditsa. (Zweisprachige Broschüre).

Музей Соли Поморие. Salzmuseum Pomorie. (Zweisprachiges Faltblatt).

Созопол. https://bulgariatravel.org/bg/ (14.11.2021).

Paralleltexte als Basiseinheiten für den Wissenstransfer: sprachliche Vermittlungsstrategien bei wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Textpaaren

Marianne Hepp (Pisa)

Abstract: Wissenschaftliche Texte bilden die Grundlage der Popularisierung. Als prototypischer Fall kann dabei die direkte Verbindung zwischen einem wissenschaftlichen Ausgangs- und seinem populärwissenschaftlichen Nachfolgetext angesehen werden. Der Beitrag möchte aufzeigen, wie durch die Analyse eines wissenschaftlich-populärwissenschaftlichen Textpaars aus der Gruppe der einsprachigen Paralleltexte Sprachbewusstheit geschaffen werden kann: für die charakteristischen sprachlichen Vermittlungsstrategien auf der Makro- wie der Mikroebene, für die Annäherung an wissenschaftliche Textsorten. Gewählt wurde ein prototypisches Paralleltextpaar aus dem Bereich der Psychologie. Der Blick richtet sich auf dabei auf Bestands- und Umformungsmerkmale, die für den Wissenstransfer eine Basis bilden: Elemente der Textstruktur und der thematischen Entfaltung, des Wortschatzes und der Syntax.

Keywords: Paralleltexte, Textpaar, Wissenstransfer, Textverstehen, Sprachbewusstheit

1. Einleitung

Für wissenschaftliche Erkenntnisse gilt generell, dass sie einem allgemeinen Veröffentlichungsgebot verpflichtet sind, das „in seiner striktesten Form nur erfüllt [ist], wenn ein Forschungsergebnis allen anderen Wissenschaftlern, die es je für relevant halten, zugänglich gemacht wird." (Weinrich 1995: 3). Diese zu Recht gestellte Forderung bezieht sich zuvorderst, aber längst nicht ausschließlich, auf den Wissensaustausch unter Spezialist:innen, und damit auf das obere Ende einer fach- und wissenschaftssprachlichen Pyramide, wie sie etwa im bekannten Modell der vertikalen Fachsprachengliederung dargestellt wird (Hoffmann 1985: 64–70, Roelcke 2020: 49–51). Auf der kommunikativen Ebene umfasst diese Pyramidenspitze den Austausch Wissenschaftler:innen ↔ Wissenschaftler:innen. Auf der sprachlichen Ebene kommt hier so gut wie ausschließlich die „Theoriesprache" (Ischreyt 1965) der jeweiligen Wissenschaft zum Tragen, zusammen mit ihren sprachlich-stilistischen Besonderheiten, zu der etwa ihr intrafachlicher Wortschatz, wie auch künstliche Symbole für Elemente und Relationen gehören. Diese im vertikalen Kommunikationsmodell oberste Ebene des Wissensaustausches ist bedeutsam, bietet sie doch die Basis für die Verbreitung von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Die Pyramidenspitze stellt jedoch, bei all der ihr zukommenden Bedeutung, nur eine erste (oberste) unter zahlreichen Möglichkeiten der Wissensbekanntgabe dar. Die Distribution von Forschung und Erkenntnis muss über die gesamte fachwissenschaftssprachliche Pyramide hinweg garantiert werden. Gesellschaftlich von hoher Bedeutung ist allgemein gesehen „die Vermittlung lebensweltlicher Orientierungen in sozialen Regelkreisen wie Familie und Schule, Arbeitswelt und Vereinen ebenso wie Einführungen in die Praktiken einer professionellen Erkenntnisproduktion in den Wissenschaften." (Behrs/Gittel/Klausnitzer 2013: 12). Erwerb und Vermehrung von Wissen berühren alle sozialen Interessentenkreise und erzielen letztendlich, im Idealfall verbunden mit dem Konzept eines lebenslangen Lernens, Weltaneignung und Bildung. Dabei liegt ein ständiger Bedarf an Weitergabe und Aktualisierung von Wissensbeständen vor, realisiert in zahlreichen Prozessen kommunikativen Austauschs.

Wenn dieser Austausch die fachwissenschaftliche Pyramide vertikal durchzieht und von der „Sprache der theoretischen Grundlagenwissenschaften" (Roelcke 2020: 50) zur Basis der Pyramide mit der „Sprache der Konsumtion" (ebd.) und somit der geringsten Abstraktionsstufe führt, wird die wissenschaftliche Kommunikation popularisiert, d.h. dem durchschnittlichen Kenntnisstand eines interessierten Laienpublikums nahegebracht. Die Voraussetzungen der Kommunikation ändern sich nun: an Stelle des intrafachlichen Austauschs Wissenschaftler:innen ↔ Wissenschaftler:innen tritt der extrafachliche Transfer Wissenschaftler:innen ↔ (interessiertes) Laienpublikum. Unter linguistischem Gesichtspunkt erfordert solch „vertikale" Weitergabe von Wissen ganz bestimmte, sich generell wiederholende Umformungen der textstrukturellen und sprachlichen Strukturen. Diese Umformungen umfassen sowohl die Makrostruktur, d.h. den äußeren Textaufbau in Verbindung mit der thematischen Entfaltung, als auch die Mikrostruktur mit all ihren kohäsiven Verbindungen, vor allem im Bereich der Lexik/Terminologie, aber auch der Syntaxformen. Insgesamt gesehen können beim Wissenstransfer alle Ebenen der Kohärenz und Kohäsion gezielte Variationen erfahren, welche die jeweilige Themenentfaltung (mit ihren entsprechenden thematischen Isotopieketten), den Texttyp (z.B. durch den Wechsel von einem argumentativ zu einem narrativ konstruierten Text), bis hin zu den einzelnen kohäsiven Elementen auf der Textoberfläche betreffen.

Im vorliegenden Beitrag wird textuellen Vermittlungsstrategien der erwähnten Art nachgegangen, indem ein (als prototypisch zu betrachtendes) Textpaar exemplarisch unter dem Aspekt des popularisierenden Wissenstransfers in den Blick genommen wird. Die Wahl fiel dabei auf das wissenschaftliche Fachgebiet der Psychologie: Einerseits, da diese Wissenschaft zu den Bereichen gehört, die, wie die Medizin im Allgemeinen, „Themen mit direktem Bezug auf Menschen und ihre alltägliche Umgebung" (Niederhauser

1999: 43) liefert und daher bei der journalistischen Vermittlung mit an erster Stelle steht. Gleichzeitig ist die Wissenschaftsbereich Psychologie vor allem für eine Analyse dieser Art daher von besonderem Wert, als sie, dank ihrem Begründer Sigmund Freud, begrifflich in der deutschen Sprache verankert ist und auch heute noch Deutsch (und nicht so gut wie ausschließlich Englisch) als wissenschaftliche Publikationssprache verwendet – eine Tatsache, die bekanntlich zunehmend eher die Ausnahme als die Regel bildet (Weinrich 1995: 10).

Beim exemplarisch betrachteten Textpaar handelt es sich um den wissenschaftlichen Originaltext (T1): *Sind vergessene Träume verdrängt worden? Ein experimenteller Zugang zur Freudschen Traumlehre* von Köhler/Peretzki, sowie seinen noch im selben Jahr 2009 erschienenen populärwissenschaftlichen Folgetext (T2): *Auf der Suche nach den verlorenen Träumen* von Adelhoff.[1]

Kombinationen dieser Art können als prototypische Paralleltexte der Wissenspopularisierung angesehen werden, da sie in unmittelbarer Verbindung zueinander stehen und ihre Verfasser demselben Wissenschaftsbereich (Psychologie) angehören. Die schon von Niederhauser (1997: 109) getroffene Feststellung: „Wissenschaftliche Texte bilden nämlich letztendlich die Grundlage der Popularisierung, auch wenn nicht jeder Text direkt auf einem wissenschaftlichen Text beruht“ kann auch umgekehrt interpretiert und als Hinweis darauf gesehen werden, dass bei einer unmittelbaren Textübernahme die entsprechenden Verfahren und Strategien des Wissenstransfers besonders deutlich zum Vorschein kommen.

2. Charakteristische Transferleistungen eines prototypischen Paralleltextpaars

Bei der Wahl des erwähnten Textpaars aus vielen weiteren möglichen Paralleltext-Gruppierungen[2] handelt es sich um Repräsentanten der

1 Der wissenschaftliche Ausgangsartikel (T1), eine Originalarbeit, ist erschienen in „Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie“ (2009/59: 204–208); der populärwissenschaftliche Folgetext (T2) in „Psychologie Heute“ (2009/5: 10–11). Mein Dank für das Ausfindigmachen dieses Textpaars gilt Claudia Bernardi.

2 Eine allgemeingültige Definition von Paralleltexten liegt gegenwärtig noch nicht vor. Ging es im Bereich der Linguistik bei Paralleltexten ursprünglich fast ausschließlich um Übersetzungen, so wurde spätestens mit Adamzik die Bedeutung auf „sprachlich und kulturell autonome Texte, die nicht von einem (anderssprachigen) Vortext abhängig sind“ (2001: 13 f.) erweitert. Seither kristallisieren sich immer mehr mögliche Textpaarzuordnungen heraus, die von unabhängig auftretenden zwei- und mehrsprachigen Textexemplaren zum selben Thema (etwa Zeitungsnachrichten über ein bestimmtes Tagesereignis)

einsprachigen Paralleltexte, nicht der zwei- oder mehrsprachigen, wie etwa bei Übersetzungen der Fall (siehe dazu die Beiträge von Ivanova, Salzmann und Lee in diesem Band). Die Bezeichnung *Paralleltexte* kann für die vorliegende Gruppe mit der Bedeutung „Artikelpaare von jeweils einem originalen wissenschaftlichen Ausgangstext und seiner populärwissenschaftlichen Bearbeitung als Folgetext in derselben Sprache" bezeichnet werden. Diese Paralleltexte bewegen sich, wie die unterschiedlichen Paralleltextgruppierungen allgemein, im selben thematischen Bereich. Sie wenden sich dabei aber an ein jeweils anderes Zielpublikum und verändern daher, bei grundlegend gleichbleibendem Basisthema, den Grad der informativen Textfunktion.

Unter dieser Prämisse stellt sich die Frage, welche textstrukturellen und sprachlichen Strukturen als Zeichen von Transferverfahren erkannt werden können. Die im Folgenden ausgeführten sprachlich-textuellen Einzelanalysen sind stets mit der übergeordneten Fragestellung einer systematischen Einsicht in die Regularitäten der jeweiligen Textkonstitution und eines Erkennens der Textmuster verbunden.

2.1 Makrostrukturelle Merkmale der Paralleltexte

Die im Folgenden zuerst betrachtete makrostrukturelle Textebene betrifft den Aufbau des Textes, seine „Textstruktur" (Fandrych/Thurmair 2011: 16). Beim Vergleich des Textpaars kann schon auf den ersten Blick festgestellt werden, dass die beiden Textstrukturen stark variieren.

Der wissenschaftliche Ausgangsartikel (T1), um mit diesem zu beginnen, enthält die charakteristischen Bausteine der Textsorte Originalarbeit, d.h. eines in einer Fachzeitschrift erschienenen Forschungsberichts mit der Darstellung neuer Ergebnisse. Die „Darstellungsmuster" (Niederhauser 1999: 104) für die Textstruktur wissenschaftlicher Zeitschriftenartikel haben sich in den unterschiedlichen Fachgebieten auf verschiedene Weisen herausgebildet und sind nicht überall gleich streng normiert.[3] Vereinheitlicht ist die Makrostruktur jedoch insbesondere in den Naturwissenschaften und der Medizin (Gläser 1990: 71). Die „durchgehende Standardisierung des Aufbaus naturwissenschaftlicher Artikel" (Niederhauser 1999: 106) wiederum hängt

---

über einsprachige Verbindungen von Original- und Zieltext(en) bis zu bestimmten Verknüpfungen von literarischen und Alltagstextsorten führen (vgl. eine erste Zusammenstellung in Hepp: 2018: 12 ff.).

3 Zur fächerübergreifenden Darstellung des wissenschaftlichen Zeitschriftenartikels als Fachtextsorte siehe u.a. Göpferich (1995: 244–251) und Graefen (1997). Auch die einzelnen Verlage können Festlegungen im Layout treffen, sind aber insgesamt den Gepflogenheiten des jeweiligen Fachbereichs und auch Kulturraums verpflichtet.

engstens mit den Gepflogenheiten des angelsächsischen Wissenschaftsraums zusammen. Die Dominanz des Englischen in den Wissenschaftssprachen (Ammon 1998: 205) wirkt sich nicht nur auf die Fachlexik aus (siehe 2.2) sondern hat Einfluss auch auf die Textstruktur. Der hohe Spezialisierungsgrad von wissenschaftlichen Artikeln wird dabei in eine Form gegossen, die durch Standardisierung des Aufbaus gekennzeichnet ist, verbunden mit der gleichzeitigen Anforderung nach Kürze. So umfasst der Umfang der Originalarbeiten, die als Präsentation von Forschungsergebnissen „den überwiegenden Teil der Artikel in führenden naturwissenschaftlichen Fachzeitschriften" (Niederhauser 1999: 104) ausmachen, in der Regel rund vier Druckseiten. Auch längere Artikel, meist berichtende Überblicksartikel zu den neuesten Entwicklungen auf einem bestimmten Gebiet, sind deutlich kürzer als durchschnittliche Artikel in geisteswissenschaftlichen Zeitschriften (Niederhauser 1999: 110).

Der vorliegende Artikel (T1) entspricht vom Umfang her dieser Anforderung nach Kürze, da er seine Ergebnisse auf viereinhalb Seiten präsentiert. Auch seine innere Textstruktur ist dem anglophon geprägten Muster verpflichtet, das auf der älteren „Imrad-Formel" (Staehr 1986: 125) mit den wesentlichen Gliederungsmerkmalen *Introduction, Material & Methods, Results and Discussion* basiert. Diese Dreiteilung bildet die Grundlage auch für die heutige Kanonisierung, die aber insgesamt weiter aufgefächert ist (Ylönen 2001: 180).

Der Artikel besteht aus den folgenden Textbausteinen:

Titel
Verfasser
Angaben zur Forschungsinstitution
Zusammenfassung/Abstract (auf engl.)
Fließtext, gegliedert in: Einleitung, Methode (unterteilt in Stichprobe, Material und Versuchsdurchführung, Auswertung)
Ergebnisse
Diskussion
Fazit für die Praxis
Literatur
Eingangsdatum.

Die Struktur des wissenschaftlichen Ausgangsartikels (T1) geht somit insgesamt konform mit dem internationalen Textmuster für Originalarbeiten. Als einzige Variante kann der Teiltext *Fazit für die Praxis* angesehen werden. Bei diesem Textbaustein kann es sich um eine redaktionelle Vorgabe der Zeitschrift „Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie" (siehe Anm. 1) handeln, da er alle Artikel dieser wissenschaftlichen Fachzeitschrift durchzieht.

Im Vergleich dazu zeigt der populärwissenschaftliche Folgetext einen Umfang von knapp zwei Seiten auf, umfasst also weniger als die Hälfte seines Ausgangsartikels. Auch die Textbausteine sind im Vergleich zu diesem stark reduziert:

Titel
Fließtext (ohne Unterteilung)
Verfasser
Quelle.

Als einziger Textbaustein kommt hier die Quellenangabe hinzu, die einen Verweis auf T1 enthält. Der Fließtext ist hier ein Textbaustein ohne interne Gliederung mit entsprechenden Benennungen, die für T1 obligatorisch sind. Es handelt sich hier dagegen um einen Blocktext, unterteilt in acht kurze Abschnitte ohne Zwischenüberschriften. Den zwölf Teilen des Ausgangstextes (ohne die Untergliederungen der *Methode* zu betrachten) stehen nur vier Teile des Folgetextes gegenüber. Man kann diese vier Teile als das obligatorische Gerüst bezeichnen, das eine Fachzeitschrift für ein interessiertes Laienpublikum mit vorausgesetztem Fachverständnis, wie sie „Psychologie heute" (siehe Anm. 1) darstellt, bezeichnen. In anderen Textträgern für populärwissenschaftliche Artikel dagegen ist ein Teiltext mit der Benennung *Quelle* unüblich. In den unterschiedlichen Rubriken zum Thema Wissen der Tagespresse wird an Stelle einer genauen Quellenangabe eher vage auf die als Grundlage dienende Forschung verwiesen.

Was im populärwissenschaftlichen Folgetext charakteristischerweise wegfällt, sind Elemente des wissenschaftlichen Apparats, wie Literaturangaben, Zitate oder ausführliche Anmerkungen. Das Auslassen dieser Elemente, wie überhaupt von zahlreichen Detailangaben, zeigt nicht nur die Möglichkeit einer flexibleren Wahl und Strukturierung bei populärwissenschaftlichen Artikeln. Es stellt vor allem ein Signal der Ausgliederung aus der Gruppe der wissenschaftlichen Artikel im engeren Sinne dar. Und damit verbunden eine „Reduktion der Informationsfülle" (Niederhauser 1997: 111), die von dieser Textsorte erwartet wird.

Zu den makrostrukturellen Merkmalen der Paralleltexte gehört auch die Themenentfaltung. Was das Thema als Kern des Textinhalts selbst angeht, kann vergleichend festgestellt werden, dass beide Parallelartikel dasselbe Thema behandeln. Es geht jeweils um die Wiedergabe der Ergebnisse eines wissenschaftlichen Experiments, bei dem überprüft wurde, ob sich das Vergessen von Trauminhalten ausschließlich mit den Konzepten von Widerstand und Verdrängung erklären lässt, wie es in der *Traumdeutung* (1900) von Sigmund Freud dargelegt wird. Bei 30 Versuchspersonen wurde für diese Feststellung „die Hautleitfähigkeitsreaktion (SCR) während der Assoziationsvorgänge" (T1: 204) registriert. Die Originalarbeit bestätigt in ihren

Schlussfolgerungen diese quaestio (T1: 208, Teiltext *Ergebnisse*) und damit einen zentralen Forschungsansatz des Begründers der Psychoanalyse.

Auch wenn das Kernthema grundlegend dasselbe bleibt, unterscheiden sich die beiden Paralleltexte wesentlich bei ihrer jeweiligen thematischen Entfaltung. Die wissenschaftliche Originalarbeit bleibt textsortengerecht einer explikativen Themenentfaltung verpflichtet, bei der ein Sachverhalt aus einem oder mehreren anderen Sachverhalten abgeleitet und oft mit deskriptiven oder argumentativen Passagen versehen wird (vgl. Fix 2001: 480).

Der populärwissenschaftliche Artikel dagegen kann eine freie Wahl aus den vier möglichen Grundformen thematischer Entfaltung (vgl. Brinker et al. 2014; 60), der deskriptiven, narrativen, explikativen und argumentativen, treffen. Zu erkennen ist die Auslese des Verfassers für eine überwiegend narrative Themenentfaltung. Dass diese Auswahl bewusst getroffen wurde, ist schon von daher als sicher anzunehmen, als es sich beim Verfasser um einen Wissenschaftler aus dem Bereich der Psychologie handelt, der mit der Struktur und Themenentfaltung von Forschungsartikeln bestens vertraut ist. Für den populärwissenschaftlichen Artikel wurde dagegen eine Themenentfaltung gewählt, die in erster Linie für erzählende literarische Texte wie auch für Alltagserzählungen die Basis bildet (Fix 2001: 479 f.).

Die narrative Umformung zeigt sich schon von Anfang an, d.h. im Titel *Auf der Suche nach den verlorenen Träumen*. Dieser kontrastiert deutlich mit dem Titel von T1 *Ein experimenteller Zugang zur Freudschen Traumlehre*. Während in T1 auf den Traum als Objekt eines wissenschaftlichen Experiments verwiesen wird, aktiviert T2 vor allem die übertragene Bedeutung von Traum als „große Hoffnung“ oder „starker Wunsch“. Möglicherweise liegt im Titel auch ein Anklang an den Roman von Marcel Proust, *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit* vor (französischer Originaltitel: *À la recherche du temps perdu*, erschienen in seinen sieben Teilen zwischen 1913 und 1927). Auch weitere Assoziationen sind durchaus denkbar, von Produzenten- wie Rezipientenseite. Wichtig aber insgesamt gesehen ist, dass schon mit dem Titel das Signal für ein Umschalten auf einen völlig anderen Text- und Erzählstil geliefert wird.

Zu der narrativen Themenentfaltung gehört in T2 auch eine ganz bestimmte Isotopiekette, die in T1 fehlt. Es handelt sich um die Darstellung der Versuchspersonen, die in T1 textsortenkonform als ausschließlicher Bestandteil des Experiments, also völlig neutral und unpersönlich, dargestellt werden (Beispiele: *Mittelwert: 29,9 Jahre*, *Vpn* als Abkürzung für *Versuchspersonen* in T1: 205). Im populärwissenschaftlichen Text dagegen scheinen die Versuchspersonen zu Protagonisten einer Art Erzählung zu werden. Sie wirken als mitfühlende Gruppe, die durch die Traumexperimente eigenen Emotionen ausgesetzt wird, wie das folgende Beispiel zeigt: „Je länger die Probanden zu

den vergessenen Traumbildern assoziierten, desto stärker näherten sie sich dem Verdrängten und desto kribbeliger wurde ihnen“ (T2: 11).

2.2 Mikrostrukturelle Merkmale der Paralleltexte

Auch auf der mikrostrukturellen Textebene liegen sprachliche Transfererscheinungen vor. Es handelt sich vor allem um den Bereich des Wortschatzes und der Syntax als Bestandteile der Textkohäsion. Die einschlägige Forschung stellt sich immer wieder die Frage, warum gerade Fachwörter für den Laien oft die erste Hürde für das Textverstehen darstellen. Dies liegt nach neueren Erkenntnissen (vgl. Niederhauser 1997: 113) jedoch nicht wirklich an den Fachwörtern selbst, da diese durch Eindeutigkeit und Exaktheit gekennzeichnet sind und zudem problemlos nachgesehen werden können, sei es online oder in gedruckten Enyzklopädien. Bei den dort gelieferten Worterklärungen und Definitionen handelt es sich allerdings um kontextlose Darstellungen. Für das Verstehen von Fachtermini muss dagegen ihre „kommunikative Eindeutigkeit“ (Roelcke 1991: 207) durchschaut werden, d.h. ihre genaue Bedeutung in ihrem jeweiligen Kontext, wie auch auf der gewählten Wissenschaftsebene (vgl. die vertikale Gliederung von Fachsprachen). Wissenschaftliche Informationen werden in fachinternen Publikationen (vor allem in den stark normierten) jedoch generell so verdichtet und verknappt dargestellt, dass ohne genügendes Hintergrund-Fachwissen Teile der fachlichen Referenzen, ja sogar der textuellen Vernetzung (Isotopieketten) unklar bleiben können. Bei der Umarbeitung für populärwissenschaftliche Zwecke genügt daher eine Vereinfachung der Fachwörter nicht. Es müssen vielmehr Bezugspunkte für Fachwörter aufgebaut werden, beispielsweise durch Erklärungen, die diese Lücken schließen.

Im untersuchten Paralleltextpaar fällt unter diesem Gesichtspunkt etwa das thematisch zentrale Vierfachkompositum *Hautleitfähigkeitsreaktion* (T1) ins Auge, das im Zug des Wissenstransfers zum Dreifachkompositum *Hautleitfähigkeit* (T2) verkürzt wird. Gleichzeitig wird es mit der Erklärung versehen: „die Hautleitfähigkeit – in der Psychologie ein bewährtes Maß für die momentane psychische und emotionale Erregung eines Menschen“ (T2: 10).

Es liegt allerdings in unserem Paralleltextpaar auch eine umgekehrte Tendenz vor, nämlich diejenige einer zusätzlichen Einführung von Elementen der Fachterminologie. Dafür sei ein Blick auf die Wortbildungen um das semantische Kernlexem *Traum* geworfen. Der populärwissenschaftliche Artikel führt in diesem Zusammenhang Wortbildungen auf, die in seinem wissenschaftlichen Vorlagetext nicht auftreten. Es handelt sich dabei um die vier Vorkommen *Traumbild*, *Traumerinnerung*, *Trauminhalt* und *Traumsammlung*. Diese Wortvorkommen wiederum stammen, bei näherer Sicht,

direkt aus der wissenschaftlichen Hintergrundfolie beider Texte: aus Sigmund Freuds *Traumdeutung*. Der Verfasser des populärwissenschaftlichen Textes konnte also mit einer Kenntnis von Seiten des Laienpublikums dieser wichtigen Publikation Freuds rechnen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die 14 nominalen Kompositabildungen mit *Traum* als Bestimmungswort in den drei Texten:

Tabelle 1: Wortbildungen mit *Traum*- als Grundwort (vgl. Bernardi 2013: 14)

Wortbildungen um das semantische Kernlexem *Traum*	Wissenschaftlicher Artikel (T1) In: „Psychother Psych Med“ 59/ 2009: 204–208	Populärwiss. Artikel (T2) In: „Psychologie Heute“ 5/ 2009: 10–11	Sigmund Freud: *Die Traumdeutung* (1900)
Traumbericht	1	–	–
Traumbild	–	3	37
Traumdeutung	1	1	96
Traumelement	15	3	14
Traumerinnerung	–	1	1
Traumexperiment	–	1	–
Trauminhalt	–	1	156
Traummaterial	2	–	33
Traumpartie	1	–	4
Traumsammlung	–	1	–
Traumsequenz	–	1	–
Traumstichwort	–	4	–
Traumstimuli	17	–	–
Traumstück	9	1	8

Auch die Syntax als Bestandteil der mikrostrukturellen Textebene erfährt Umwandlungen im Bereich des Wissenstransfers. Neben der generellen Verkürzung der Sätze und Vereinfachung ihrer Komplexität ist hier vor allem der Transfer von Passiv- zu Aktivkonstruktionen zu nennen, verbunden mit höherer Tendenz zu Personifikation und Individualisierung. Ein Beispiel zur Verdeutlichung dieses Vorgangs aus unserem Textpaar:

> Es wurde experimentell überprüft, ob sich Vergessen von Traummaterial auf Verdrängung zurückführen lässt. (T1: 204)

> Die beiden Psychologen von der Universität Hamburg [. . .] Köhler und Peretzki haben nun auf experimentellem Weg nach Indizien gesucht. Sie gingen dabei von der Überlegung aus, dass gerade solche Traumbilder, an die sich ein Mensch nach einiger Zeit nicht mehr erinnern kann (und die er demnach mutmaßlich verdrängt hat) psychische Widerstände auslösen müssten [. . .]. (T2: 10, diesbezüglich vgl. Köhler/Peretzki 2009)

3. *Fazit*

Wissenstransfer ist zweifellos ein Thema von ungebrochener Aktualität, auch wenn sich die linguistische Forschung in den letzten Jahren diesem Thema weniger zugewandt, bzw. die Fragestellung zunehmend in den Bereich der Translation verlegt hat. Diese Verschiebung, bzw. Reduktion ist an sich bedauerlich, weil durch den Vergleich von Paralleltexten, wie hier anhand eines prototypischen wissenschaftlich-populärwissenschaftlichen Textpaars gezeigt wurde, charakteristische Elemente des Wissenstransfers ausfindig gemacht werden können. Diese Transfererscheinungen betreffen eine vertikal angelegte Änderung der Fachtextsorte, welche die Ebenen der Textstruktur genauso wie der thematischen Entfaltung, des Fachwortschatzes und weiterer Elemente der Kohäsionsebene mit sich führt. Ein vergleichender Blick dieser Art kann auch gut dazu dienen, Sprach- und Textbewusstsein aufzubauen und von daher auch für den universitären DaF-Unterricht von großem Nutzen sein. Durch die Förderung von Sprach- und Textbewusstsein kann somit idealerweise auch die Teilhabe an den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung erhöht werden. Die Wissensexplosion bleibt ja in unserer Gegenwart unvermindert bestehen, wie auch die Tatsache, dass nur Bruchstücke davon in die Öffentlichkeit gelangen.

Literatur

Paralleltexte

Köhler, Thomas/Peretzki, Jörg (2009): *Sind vergessene Träume verdrängt worden? Ein experimenteller Zugang zur Freudschen Traumlehre*. In: „Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie“ 59. Stuttgart/New York: Thieme, 204–208.

Saum-Adelhoff, Thomas (2009): *Auf der Suche nach den verlorenen Träumen*. In: „Psychologie Heute“ 5. Weinheim: Beltz, 10–11.

Sekundärliteratur

Adamzik, Kirsten (2001): *Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Stauffenburg: Tübingen.

Ammon, Ulrich (1998): *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin/New York: De Gruyter.

Behrs, Jahn/Gittel, Benjamin/Klausnitzer, Ralph (2013): *Wissenstransfer. Konditionen, Praktiken, Verlaufsformen der Erkenntnis*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Bernardi, Claudia (2013): *Wissenstransfer: Strategien und Methoden der sprachlichen Vermittlung zwischen fach- und populärwissenschaftlichen Artikeln am Beispiel der Psychologie*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Pisa.

Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2014[8]): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.

Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.

Fix, Ulla (2001): Grundzüge der Textlinguistik. In: Fleischer, Wolfgang/Helbig, Gerhard/Lerchner, Wolfgang (Hrsg.): *Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 470–511.

Gläser, Rosemarie (1990): *Fachtextsorten im Englischen*. Tübingen: Narr.

Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen: Gunter Narr.

Graefen, Gabriele (1997): *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt a.M./Berlin: Peter Lang.

Hepp, Marianne (2018): *Paralleltexte und linguistische Textanalyse*. Pisa: Arnus University Books.

Hoffmann, Lothar (1985[2]): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung.* Tübingen: Narr.

Ischreyt, Heinz (1965): *Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik*. Düsseldorf: Schwann.

Niederhauser, Jürg (1997): Das Schreiben populärwissenschaftlicher Texte. In: Jakobs, Eva Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 107–122.

Niederhauser, Jürg (1999): *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung.* Tübingen: Gunter Narr.

Roelcke, Thorsten (1991): Das Eineindeutigkeitspostulat der lexikalischen Fachsprachensemantik. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 19, 194–208.

Roelcke, Thorsten (2020[4]): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt.

Staehr, Christian (1986): *Spurensuche. Ein Wissenschaftsverlag im Spiegel seiner Zeitschriften 1886–1986*. Stuttgart/New York: Thieme.

Weinrich, Harald (1995): Sprache und Wissenschaft. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald: *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York: de Gruyter, 3–13.

Ylönen, Sabine (2001): *Entwicklung von Textsortenkonventionen*. Frankfurt a.M./Bern: Peter Lang.

Der Einsatz von parallelen Bilderbüchern in der bilingualen Alphabetisierung in Südtirol

Katharina Salzmann (Trient)

Abstract: In diesem Beitrag wird ein Vorschlag präsentiert, wie im Rahmen der bilingualen Alphabetisierung im mehrsprachigen Kontext Südtirols mit parallelen Bilderbüchern gearbeitet werden könnte, um die phonologische Bewusstheit im Deutschen und Italienischen zu fördern und Bezüge zwischen dem Laut- und Schriftsystem der beiden Sprachen herzustellen. Vor dem Hintergrund einer empfehlenswerten koordinierten Alphabetisierung wird zunächst das Schlüsselkonzept der phonologischen Bewusstheit als zentrale Vorläuferfähigkeit des Schriftspracherwerbs eingeführt. Anschließend wird aufgezeigt, wie anhand ausgewählter paralleler Ausschnitte aus dem Bilderbuch *Die Schnecke und der Buckelwal* (italienisch: *La chiocciolina e la balena*) verschiedene Teilaspekte der phonologischen Bewusstheit, von der Reim- und Silbenstruktur bis zu den Graphem-Phonem-Korrespondenzen, sprachvergleichend thematisiert werden könnten.

Keywords: bilinguale Alphabetisierung, parallele Bilderbücher, phonologische Bewusstheit, Graphem-Phonem-Korrespondenzen

Das ist eine Spur,
eine Schneckenschrift-Schnur,
die jeder lesen kann, dem's gefällt.
Und da steht:
Wer nimmt mich mit um die Welt?

1. Einleitung

Südtirol (Italien) ist eine der wenigen Regionen Europas mit einer offiziellen institutionellen Mehrsprachigkeit, wobei sowohl Deutsch als auch Italienisch und in bestimmten Tälern auch Ladinisch als Amtssprache anerkannt sind. Das Südtiroler Schulsystem ist durch seine Dreiteilung und die getrennte Verwaltung des deutschen, italienischen und ladinischen Bildungsressorts gekennzeichnet. Insbesondere im paritätischen Schulsystem der ladinischsprachigen Schulen – die Hälfte der Stunden werden auf Deutsch, die andere Hälfte auf Italienisch abgehalten – kommt der dreisprachigen Alphabetisierung eine

besondere Rolle zu (s. u.a. Videsott 2021). Seit einigen Jahren werden auch an manchen italienischsprachigen Grundschulen bilinguale Klassen geführt, in denen von der ersten Schulstufe an eine bilinguale Alphabetisierung (italienisch-deutsch) anhand des ladinischen Modells durchgeführt wird.

Für die mehrsprachige Alphabetisierung wurden von der ladinischen Bildungsdirektion spezielle Unterrichtsmaterialien entwickelt, u.a. die mehrsprachige Anlauttabelle, in der die ausgewählten Wörter in allen drei Sprachen mit demselben Laut beginnen (z.B. l/L wie gadertallad. *liun*, dt. *Löwe*, it. *leone*) und die Sprachen zur besseren Unterscheidung farblich gekennzeichnet sind (*Alfabetier plurilingual*, Departiment Educazion y Cultura Ladina 2018). Daneben liegt auch eine Spielesammlung zur Förderung der phonologischen Bewusstheit vor, in der mit Liedern, Kinderreimen und kurzen Geschichten in den drei Sprachen gearbeitet wird (Hofer/Rubatscher 2014). Was dieser durchaus gelungenen Materialiensammlung jedoch fehlt, sind deutsche und italienische Texte, die aufgrund desselben Inhalts oder anderer sprachlicher Parallelitäten miteinander in Beziehung gesetzt werden könnten. Mehrere Studien aus dem Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik belegen nämlich, dass mehrsprachige Paralleltexte, d.h. in verschiedenen Sprachen unabhängig voneinander entstandene Texte, dazu beitragen, den Sprachvergleich anzuregen und den positiven Transfer von in einer Sprache erworbenen Kompetenzen zu fördern (siehe Hepp 2018: 65 ff.). Dabei können neben informativen Texten auch narrative Paralleltexte zum Einsatz kommen, wie z.B. unterschiedliche, nicht auf Übersetzungen beruhende Versionen der Fabel „Der Fuchs und die Trauben“ von Äsop (Salzmann 2018).

Aus diesem Grund möchte ich in diesem Beitrag dafür plädieren, im Rahmen der bilingualen Alphabetisierung mit mehrsprachigen Kindern in Südtirol den Einsatz narrativer Paralleltexte, insbesondere der parallelen Bilderbücher „Die Schnecke und der Buckelwal“ (Donaldson/Scheffler 2003a) und „La chiocciolina e la balena“ von Donaldson und Scheffler (2003b), zu fördern. Dabei soll aufgezeigt werden, auf welche Weise die parallelen Fassungen des Bilderbuchs, die durch die besonderen stilistischen Merkmale einer kindgerechten Sprache geprägt sind (u.a. Reime, Lautmalerei), zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im Deutschen und Italienischen sowie zur vergleichenden Sprachreflexion beitragen könnten.

2. *Vorteile der bilingualen Alphabetisierung und phonologische Bewusstheit*

Die bilinguale Alphabetisierung, wie sie an den ladinischen und teils an den italienischen Schulen umgesetzt wird, ermöglicht eine Koordinierung des Schriftspracherwerbs und trägt somit dazu bei, Verdoppelungen zu

vermeiden. Wie eine Studie zu den bilingualen Zügen an einer Bozner Grundschule belegt, erfordert eine gleichzeitige, koordinierte Alphabetisierung in zwei Sprachen nicht den doppelten zeitlichen Aufwand und kann auch für den *Sprach*erwerb in der Zweitsprache bzw. der schwächeren Sprache genutzt werden (Passarella 2011: 68). Außerdem ermöglicht die bilinguale Alphabetisierung Sprachreflexionen und Sprachvergleiche, die in einem normalen Erst- bzw. Zweitsprachunterricht nur schwer umsetzbar sind, insbesondere einen Vergleich von Schriftsystemen (u.a. Buchstaben des lateinischen Alphabets, Groß-/Kleinschreibung, orthographische Regeln) sowie des Sprachbaus (u.a. Silbenbau, Wortbildung).

Generell basiert der Schriftspracherwerb auf der Fähigkeit, zwischen der lautlichen und schriftlichen Sprache umschalten zu können. Im Rahmen der synchronen bilingualen Alphabetisierung werden zunächst Graphem-Phonem-Korrespondenzen (= GPK, d.h. Zuordnungsregeln von Buchstaben zu Lauten) behandelt, die in beiden Sprachen gleich sind; in einem zweiten Moment werden die Laute und Buchstaben eingeführt, die sich in den zwei Sprachen unterschiedlich verhalten. Das kontrastive Vorgehen soll dazu beitragen, Interferenzen zwischen den Schriften vorzubeugen (Belke 2003: 93). Wie auch aus Studien zur mehrsprachigen Alphabetisierung von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland bekannt ist, schärft die Gegenüberstellung gleicher und unterschiedlicher Laute in verschiedenen Sprachen die phonologische Bewusstheit für Besonderheiten des Deutschen und fördert den Aufbau phonologischen und morphologischen Wissens (Şimşek 2018: 75).

Der phonologischen Bewusstheit als zentrale Vorläuferfähigkeit des Schriftspracherwerbs kommt sowohl in der mono- als auch in der bilingualen Alphabetisierung eine Schlüsselrolle zu (Jeuk 2018: 51 f.). Phonologische Bewusstheit meint dabei eine metakognitive Fähigkeit, mit der es möglich ist, vom Wortsinn zu abstrahieren und sich auf den lautlichen Aspekt von Sprache zu konzentrieren (Schründer-Lenzen 2013: 86). Im weiteren Sinn versteht man darunter die Fähigkeit, Reime zu erkennen, Wörter im Satz zu erfassen sowie Silben zu segmentieren und zusammenzusetzen; diese Fähigkeit beginnt gewöhnlich im Vorschulalter. Im engeren Sinn umfasst sie das Erkennen von An- und Auslauten, das Erfassen der Lautanzahl in einem Wort sowie die Fähigkeit, das gesamte Wort auf seine lautlichen Bestandteile hin abhören zu können; diese Fähigkeit entwickelt sich unter Anleitung im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb (Schründer-Lenzen 2013: 86).

Die große Bedeutung der phonologischen Bewusstheit zeigt sich auch darin, dass ihre Entwicklung als Voraussetzung dafür gilt, dass Kinder von der ersten Stufe des Schriftspracherwerbs, der logographemischen Phase, in der einfache Wörter als (Wort-)Bilder (Logogramme) reproduziert und Wörter als Wortganzes erfasst werden, in die alphabetische Phase übertreten, in der sich u.a. die Buchstaben-Laut-Zuordnung entwickelt (d.h. die GPK, die im

Deutschen keine 1:1-Relationen besitzen, vgl. Eisenberg 2009: 68–70) und die Kinder die Fähigkeit zur Analyse von Silben erwerben.[1]

Zusammenfassend zielt die bilinguale Alphabetisierung auf die Entwicklung einer phonologischen Bewusstheit in zwei Sprachen sowie auf das Herstellen von Bezügen zwischen dem Laut- und Schriftsystem zweier Sprachen hin. Es soll demnach eine Sprachbewusstheit auf phonologisch-orthographischer Ebene angebahnt werden, die nach Oomen-Welke (2006: 453) „den bewussten Zugriff auf Sprachliches und die Beschäftigung mit de-kontextualisierten, aus dem Handlungszusammenhang gelösten sprachlichen Einheiten“, in unserem Fall u.a. Reime, Silben und GPK, umfasst.

3. *Die Arbeit mit dem Bilderbuch* Die Schnecke und der Buckelwal / La chiocciolina e la balena

Das englische Original von Julia Donaldson und Axel Scheffler erschien 2003 unter dem Titel *The snail and the whale* und wurde von der preisgekrönten deutschen Kinderbuchautorin Mirjam Pressler mit dem Titel *Die Schnecke und der Buckelwal* ins Deutsche übersetzt; die italienische Übersetzung von Arlette Remondi trägt den Titel *La chiocciolina e la balena*. Das Bilderbuch erzählt die Geschichte einer Seeschnecke, die auf dem Rücken eines Buckelwals um die Welt reist und ihrem großen Freund das Leben rettet, als dieser durch das Motorgebrüll der Boote seinen Orientierungssinn verliert, am Ufer strandet und umzukommen droht. Das Buch zeichnet sich durch großflächige Bilder aus, die die beiden Tiere vor dem Hintergrund unterschiedlicher Meereslandschaften und Wetterbedingungen zeigen.

Es scheint in diesem Fall gerechtfertigt, von *parallelen* Bilderbüchern zu sprechen, da bedingt durch die Tatsache, dass bei der Übersetzung die lautliche Struktur und die Reimschemata im Vordergrund standen, relativ große interlinguale Unterschiede zwischen der deutschen und italienischen Übersetzung vorliegen und die Bücher daher fast wie autonom voneinander entstandene Texte wirken. Die sinngetreuen Übersetzungen des Bilderbuchs eignen sich insbesondere für die bilinguale Alphabetisierung, da sie das bieten, was Kinder zur Förderung der phonologischen Bewusstheit brauchen, und zwar eine Sprache, die durch ihre besondere lautliche Qualität, d.h. durch zahlreiche Reime, Alliterationen und Lautmalereien, hervorsticht.

1 Für eine genauere Beschreibung der drei Phasen des Schriftspracherwerbs (logographemisch, alphabetisch, orthographisch) siehe Jeuk (2018: 51 f.).

Im Folgenden möchte ich aufzeigen, wie mit den parallelen Versionen bzw. mit Ausschnitten daraus[2] gearbeitet werden könnte, um die Reim-, Wort- und Silbenstruktur der beiden Sprachen zu entdecken sowie um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem deutschen und italienischen Laut- und Schriftsystem (GPK), zunächst in den Anlauten und dann in allen Einzellauten, zu veranschaulichen. Die Progression folgt dabei den in den Materialien zur Förderung der phonologischen Bewusstheit vorgeschlagenen Aktivitäten (Hofer/Rubatscher 2014: 27 f.). Insbesondere ist die Arbeit für Klassen an den ladinischen und italienischen Schulen konzipiert, an denen eine bewusste bilinguale Alphabetisierung durchgeführt wird und die Kinder mit Übungen zur metalinguistischen Reflexion vertraut sind. Je nach Sprachkenntnissen und Größe des Wortschatzes können die Übungen mit einer ersten oder auch mit höheren Grundschulklassen durchgeführt werden, wobei prinzipiell von Bedeutung ist, dass die Kinder den Sinn der Geschichte zumindest in einer der beiden Sprachen gut verstehen, damit so das Verständnis in der schwächeren Sprache unterstützt wird.

3.1 Reime, Wortbildung und Silben

Reime regen Kinder an, die Lautstruktur, d.h. die materielle Form der Sprache, zu beachten. Für den Einstieg in die Geschichte könnten z.B. die folgenden Reimwörter thematisiert werden: dt. *Spur-Schnur, Land-Sand, Schlauch-Bauch*; it. *passaggio-viaggio*, *navigare-mare, motore-rumore.* Dabei könnten die Kinder aufgefordert werden, die Reimwörter nachzusprechen, einander zuzuordnen oder selbst zu entdecken. Danach könnte man sie Wörter suchen lassen, die sich mit der italienischen Bezeichnung für *Schnecke*, nämlich *chiocciolina*, reimen, z.B. *chiocciolina-testolina, chiocciolina-piccina*. Auf diese Weise könnte ein Übergang zur Wortbildung geschaffen werden, um zu zeigen, wie sich einerseits die für eine kindgerechte Sprache typischen Diminutivformen des Italienischen zusammensetzen, z.B. *chiocciol-ina* (dt. *Schneckchen*) und *test-olina* (dt. *Köpfchen*), und andererseits wie die für das Deutsche so wichtigen Komposita gebildet werden, z.B. *Buckel-wal*, *Seeschnecke, Schnecken-tier* oder sogar Mehrfachkomposita wie *Schnecken-schrift-Schnur*. Die Kinder könnten dabei aufgefordert werden, die einzeln auf Kärtchen notierten Bestandteile der Komposita so miteinander zu verbinden, dass sie ein korrekt zusammengesetztes Wort ergeben.

In einem nächsten Schritt lernen Kinder, dass sich Wörter in Silben zerlegen und zusammenfügen lassen, und dass Wörter unterschiedlich viele

2 Im Unterricht können selbstverständlich auch die Bilder, die hier aus rechtlichen Gründen nicht abgedruckt werden, unterstützend eingesetzt werden.

Silben besitzen. In dem Bilderbuch findet man einsilbige Wörter wie dt. *Welt, Schiff*; it. *un, le*; zweisilbige Wörter wie dt. *Ber-ge, Kin-der*; it. *cie-lo, on-da*; dreisilbige Wörter wie dt. *Bu*[3]*-ckel-wal*/it. *ba-le-na,* dt. *Feu-er-wehr*/it. *pom-pie-ri* und zuletzt viersilbige Wörter wie dt. *Feu-er-ber-ge, Fel-sen-ge-stein*; it. *tro-pi-ca-le, len-ta-men-te.* Die Silben könnten gemeinsam geklatscht oder auf andere Weise rhythmisch skandiert werden. Im Anschluss daran bietet es sich an, die einzelnen Wörter der richtigen Silbenstruktur zuordnen oder die fehlenden Silben ergänzen zu lassen, z.B. *Die Schnecke, sie sieht das Meer und das Land, die Ber-(ge) und Tä-(ler), den goldenen (Sand).*

3.2 Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK)

Mit fortgeschrittener phonologischer Bewusstheit lernen Kinder, dass sich Wörter in Laute zerlegen lassen (Wort-Analyse) und dass Laute zu einem Wort zusammengefügt werden können (Wort-Synthese). Zu Beginn erwerben sie dabei die Fähigkeit, den Anlaut, d.h. den ersten Laut im Wort, zu erkennen. Anhand der parallelen Bilderbücher kann zunächst auf GPK eingegangen werden, die in beiden Sprachen gleich sind, z.B. [m][4] wie ***M****eer/****m****are*, [b] wie ***B****oot/****b****arca,* [a] wie ***A****ngst* oder ***a****cqua* etc. Danach können GPK behandelt werden, die unterschiedlich sind (vgl. auch Belke 2003: 94 f.): So wird der Frikativ [v] im Deutschen mit dem Graphem <w> verschriftet (z.B. *Wal, Wellen*), im Italienischen hingegen mit <v> (z.B. *vento, viaggio*); der Plosiv [k] wird im Deutschen als <k> verschriftet (z.B. *Korallen*), im Italienischen als <c> wie in *coralli* oder bei darauffolgendem [i] bzw. [e] als <ch> wie in *china*, *chiocciolina*.[5]

In der Folge können auch komplexere GPK untersucht werden, die sowohl Anlaute als auch Inlaute und Auslaute betreffen. Dafür bietet sich insbesondere der folgende Textausschnitt[6] an (s. Zitate weiter unten), der durch seine lautmalerische Wirkung hervorsticht: Der im Text beschriebene Meeressturm wird im Deutschen mit den Lauten bzw. Lautverbindungen [ʃ], [t], [ts] und [s/z] wiedergegeben, im Italienischen mit [t], [ts], [s], [sp/sk]. Zudem findet sich eine Häufung von Alliterationen, z.B. dt. ***t****ost und* ***t****obt*; *bis hinauf*

3 Die Trennung der Doppelkonsonanten folgt hier nicht den orthographischen Regeln, sondern der lautlichen Realisierung.

4 Phoneme werden in der Folge mit eckigen Klammern gekennzeichnet [m], Grapheme mit spitzen Klammern <m>.

5 Auf Sonderregeln für deutsche Fremdwörter (z.B. *Violine, Computer*) kann in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden.

6 Ich danke meiner Kollegin Stephanie Risse für den besonderen Hinweis auf diese Textstelle.

*zur **Sch**wanz**sp**itze **sp**ritzt, wo die **S**ee**sch**necke **s**itzt*; it. ***sp**ruzzano e **sch**izzano alti e **sch**iumosi.*

Deutscher Text (Auszug)	Italienischer Text (Auszug)
Und das sind die Wellen und das ist die Gischt, die schäumt und tost und tobt und zischt und bis hinauf zur Schwanzspitze spritzt, wo die Seeschnecke sitzt.	*Ed ecco i marosi che si alzan rabbiosi, spruzzano e schizzano alti e schiumosi, si abbattono intorno alla chiocciolina che china impaurita la testolina.*

Der Ausschnitt könnte zunächst mehrmals laut vorgelesen werden, damit die Kinder die besondere Lautqualität wahrnehmen. Danach könnte man für die ausgewählten Laute zunächst Beispielwörter und anschließend die entsprechenden Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen suchen lassen, z.B.

- [ʃ]: dt. *Gi**sch**t, **sch**äumt, zi**sch**t, **Sch**wanz**sp**itze, **sp**ritzt, -**sch**necke*
- [t]: dt. ***t**os**t**, **t**ob**t**, Gisch**t**, schäum**t**, spritz**t**, zisch**t**;* it. *al**t**i, abba**tt**ono*
- [ts]: dt. ***z**ischt, spri**tz**t, si**tz**t;* it. *al**z**an, spru**zz**ano, schi**zz**ano*
- [s][7]: dt. ***S**eeschnecke, **s**itzt;* it. *maro**s**i, rabbio**s**i, schiumo**s**i*
- [sp/sk]: it. ***sp**ruzzano, **sch**izzano, **sch**iumosi*

Dabei zeigt sich, dass der Frikativ [ʃ] im Deutschen mit der Graphemfolge <sch> bzw. vor [p] und [t] als <s> repräsentiert wird; die entsprechende, in diesem Ausschnitt nicht belegte Buchstabenfolge im Italienischen wäre <sci> bzw. <sce> (z.B. *a**sci**utto*). Gleiche GPK sieht man beim Plosiv [t], der in beiden Sprachen mit dem Graphem <t> verschriftet wird, und beim Frikativ [s], der mit dem Buchstaben <s> wiedergegeben wird. Die Affrikate [ts] wird in beiden Sprachen mit dem Graphem <z> verschriftet, als Doppelkonsonant findet man im Deutschen <tz> und im Italienischen <zz>. Besondere Aufmerksamkeit verlangen im Italienischen die Konsonantenverbindungen [sp] und [sk], die einmal lautgetreu als <sp> und einmal aufgrund des darauffolgenden [i] als <sc+h> wiedergegeben werden, da die Buchstabenfolge <sci> nicht als [sk], sondern als [ʃ] realisiert würde.

7 Da Sprecher aus Südtirol im Deutschen in der Regel im Anlaut kein stimmhaftes [z] sprechen, wird der Einfachheit halber nur der [s]-Laut angenommen.

4. Schlussfolgerungen

Wie der vorliegende Beitrag gezeigt hat, kann das parallele Bilderbuch *Die Schnecke und der Buckelwal / La chiocciolina e la balena* auf unterschiedlichen Niveaus zur Förderung der phonologischen Bewusstheit eingesetzt werden: Zunächst kann durch ausgewählte Wörter und Textausschnitte das Erkennen und Zuordnen von Reimen und Silben geübt werden, und es kann ein erstes Bewusstsein für Besonderheiten in der Wortbildung der beiden Sprachen aufgebaut werden. Danach können sowohl ähnliche (z.B. [m] – <m>) als auch unterschiedliche GPK (z.B. [k] als dt. <k> und it. <c/ch>), zunächst im Anlaut und später auch im In- und Auslaut, behandelt werden. Anhand der Analyse eines parallelen Textausschnitts mit besonderer lautmalerischer Wirkung wurde veranschaulicht, wie durch die vergleichende Gegenüberstellung der Laute ausgewählte GPK des Deutschen und Italienischen systematisch erarbeitet werden können. Auch wenn empirische Studien zur konkreten unterrichtlichen Umsetzung noch ausstehen, kann vermutet werden, dass die parallel durch die Lautmalerei zum Ausdruck gebrachte Beziehung zwischen sprachlicher Form (Laute) und Inhalt (Meeresrauschen) unterstützend zur Übertragung der phonologischen Bewusstheit von der einen auf die andere Sprache sowie zu einer spezifischen Fähigkeit zur Sprachreflexion beitragen könnte.

Literatur

Primärliteratur

Donaldson, Julia/Scheffler, Axel (2003a): *Die Schnecke und der Buckelwal*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz & Gelberg. Engl. Original *The Snail and the Whale*. London: Macmillan Children's Books. Aus dem Englischen von Mirjam Pressler.

Donaldson, Julia/Scheffler, Axel (2003b): *La chiocchiolina e la balena*. San Dorligo della Valle (Trieste): Emme Edizioni. Traduzione di Arlette Remondi.

Sekundärliteratur

Belke, Gerlind (2003): Didaktisch-methodische Grundlagen einer bilingualen Alphabetisierung. In: Heine, Marcella/Riccò, Antonio/Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.): *Bilinguales Lernen im interkulturellen Kontext*. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, 92–109.

Departiment Educaziun y Cultura Ladina – Inovaziun y Consulenza. (2018): *Alfabetier plurilingual – Mehrsprachige Alphabetisierung.* Bozen: Athesiadruck. http://www.pedagogich.it/alfabetier-images/SFOEI-A4-BD.pdf (24.09.2021).

Eisenberg, Peter (2009): Phonem und Graphem. In: *Duden. Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag, 19–94.

Hepp, Marianne (2018): *Paralleltexte und linguistische Textanalyse*. Pisa: Arnus University Books.

Hofer, Sabine/Rubatscher, Veronica (2015): *Quaky: jüć por le svilup dla cosciënza di sonns = juesc per l svilup dla cuscienza di sonns = giochi per lo sviluppo della coscienza fonologica = Spielesammlung zur Förderung der phonologischen Bewusstheit*. Bozen: Departimënt Educaziun y Cultura Ladina.

Jeuk, Stefan (2018): Schriftspracherwerb und Alphabetisierung in der Zweitsprache im Grundschulalter. In: Grießhaber, Wilhelm/ Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch – Ein Handbuch*. Berlin/Boston: De Gruyter, 49–62.

Oomen-Welke, Ingelore (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*, Bd. 1. Paderborn: Schoeningh, 452–463.

Passarella, Mirca (2011): Alfabetizzazione bilingue. In: Cavagnoli, Stefania/Passarella, Mirca (Hrsg): *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*. Milano: Franco Angeli, 67–84.

Salzmann, Katharina (2018): Vergleichs- und Transferstrategien in der universitären Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Nied Curcio, Martina/Cortés Velásquez, Diego (Hrsg.): *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens*. Berlin, Frank & Timme, 191–209.

Schründer-Lenzen, Agi (2013): *Schriftspracherwerb*. Wiesbaden: SpringerLink.

Şimşek, Yazgül (2018): Mehrsprachige Alphabetisierung. In: Grießhaber, Wilhelm/ Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch – Ein Handbuch*. Berlin/Boston: Gruyter Mouton, 63–78.

Videsott, Ruth (2021): Plurilinguismo nell’area ladina dell’Alto Adige. Quando plurilinguismo istituzionale e individuale si intrecciano. In: *Didattica dell’italiano. Studi applicati di lingua e letteratura*, 2021 (1), 55–83.

Paralleltexte in der Übersetzerausbildung

Maria Grozeva (Sofia)

Abstract: Anliegen dieses Beitrags ist festzustellen, inwieweit sich angehende Übersetzer:innen in ihrer Arbeit der Paralleltexte bedienen. Da zwischen Translatologie und Korpus- und Computerlinguistik Unterschiede darin bestehen, was ein Paralleltext ist, werden zunächst Definitionsprobleme behandelt und auf für die übersetzerische Arbeit wichtige Referenzquellen eingegangen. Anhand eines Experiments mit Studierenden der Translatologie werden Defizite in der Ausbildungsphase herausgearbeitet.

Keywords: Vergleichskorpora, Parallelkorpora, Übersetzungskorpora, Online-Übersetzung, Datenbanken

Paralleltexte sind in der Arbeit von Übersetzer:innen wie auch im Fremdsprachenunterricht unentbehrlich, es sei denn, es geht um Kulturrealia oder Wörter und Begriffe in einem unbekannten Kontext, wofür es in der Zielsprache kein Äquivalent gibt, oder es bestehen erhebliche Unterschiede in der Semantik und Paradigmatik. Hilfe sucht man sich dann sofort – wie das heute üblich ist – im Internet, zuerst in den Online-Wörterbüchern, danach in den im Netz vorhandenen Parallelkorpora. Nicht selten wendet man sich auch an die kostenlosen Online-Übersetzungstools, deren Informationen gewiss nicht ohne Zweifel akzeptiert werden dürfen. Die wachsende Bedeutung dieser Ressourcen stellt aber die Frage, inwieweit angehende Übersetzer:innen sie kennen und ob die akademische Lehre sie in ausreichendem Maße darauf vorbereitet, nicht nur mit Online-Ressourcen, Instrumenten und Anwendungen umzugehen, sondern diese auch kritisch zu betrachten. Dies soll anhand eines kleinen Experiments überprüft werden, das letztendlich auch darauf hinzielt, Konsequenzen für die Ausbildung zu erzielen.

1. Definitionsprobleme

Darüber, wie Paralleltexte zu definieren und zu unterteilen sind, besteht keine einheitliche Meinung. Der Begriff geht auf die Korpuslinguistik zurück, wo damit Ansammlungen von authentischen Texten des gleichen Diskursstranges in zwei oder mehreren Sprachen verstanden werden, obwohl in manchen

Nationalkorpora auch deren Übersetzung(en) in eine andere Sprache oder aus einer anderen Sprache enthalten sind, wie z.B. im Bulgarischen Nationalkorpus. Daher ergeben sich zwei Gruppen von Definitionen.

Die erste betrachtet die Paralleltexte als „verschiedensprachige Texte, die originär in ihrer jeweiligen Sprache – am besten von kompetenten Muttersprachler:innen – erstellt wurden, Texte also, die keine Übersetzungen sind, aber ein möglichst ähnliches Thema behandeln und sich in ihrer kommunikativen Funktion entsprechen, d.h. derselben Textsorte (Invariante) angehören." (Göpferich 1998: 184, Wilss 1996: 158–162). Ähnlich werden für Paralleltexte auch andere Definitionen gegeben, wie z.B. diejenige von B. Somers und D. Jones (1993), oder C. Fabricius-Hansen:

> Originaltexte, die in verschiedenen Sprachen verfasst, aber funktional und eventuell auch thematisch vergleichbar sind, d.h. Texte, die nach relevanten textexternen Kriterien wie kommunikative Funktion, Entstehungsbedingungen, rhetorische Struktur, Medium, demselben „Genre" oder derselben Textsorte zugewiesen werden können oder wenigstens deutliche Ähnlichkeiten aufweisen. (Fabricius-Hansen 2007: 323).

Es handelt sich hier also um authentische, miteinander vergleichbare Texte.

Die andere Gruppe von Definitionen fasst Paralleltexte weiter auf und zählt dazu den Originaltext und seine Übersetzung(en) (siehe Peters/Picchi/Biagini 1996, Baker 1995, Dobrovol'skij 2015, Lang 2010: 12 f.) in eine oder viele andere Sprachen, oder aber auch beide Möglichkeiten (Evteev/Semenov 2014). Solche Paralleltexte sind im Fremdsprachenunterricht als „bilinguale" Lektüren bekannt und beliebt, denn sie erleichtern den Erwerb neuer Lexik, erweitern und festigen den Wortschatz, zeigen Kollokationen und Frequenzen auf. Diese Art von Paralleltexten wird auch in der Arbeit der Übersetzer:innen intensiv in Anspruch genommen, denn „diese Texte sind in dergleichen kommunikativen Situation entstanden und entsprechen einander in Funktion und Informationsgehalt" (Shadrin 2005: 453).

2. Parallelkorpora – Referenz-/Vergleichskorpora – Übersetzungskorpora

Beim Einarbeiten in einem Fachgebiet sind für Übersetzer:innen auch die Referenzkorpora sehr behilflich, denn diese monolingualen Ansammlungen beinhalten Texte unterschiedlicher Zeitperioden, Genres, Medien, Stile, Regionen etc. und eignen sich somit ausgezeichnet zu Lehr- und Forschungszwecken, wie auch zur Anfertigung einer qualitätsvollen Übersetzung. Die größte Ansammlung deutschsprachiger Texte sind die IDS-Korpora wie DeReKo,

DWDS, Korpus C-4, DGD u.a.,[1] obwohl auch weitere bestehen, die an Universitäten und Forschungsstellen eingerichtet wurden, wie z.B. das Projekt Deutscher Wortschatz der Universität Leipzig,[2] spezialisierte Korpora wie z.B. childLex, DeWaC u.v.a. Für die bulgarische Sprache steht seit 2009 das Bulgarische Nationalkorpus[3] zur Verfügung.

Die meisten Nationalkorpora integrieren als Module Parallelkorpora, die aus Originaltexten in zwei oder mehreren Sprachen thematisch, stilistisch und situativ gleichartig sind und zum Zweck einer Analyse miteinander vergleichbar sind in Bezug auf unterschiedliche Faktoren, wie z.B. Thema, Textstruktur, Funktion, Stil etc. Auf diese trifft besser die Bezeichnung Vergleichskorpora zu, denn sie geben die empirische Grundlage für kontrastive lexikalische, syntaktische, terminologische, phraseologische und textstrukturelle Analysen und Untersuchung von spezifischen Erscheinungen in den Sprachen (Vasileva 2021: 418–422). Von Nutzen sind sie auch für die Übersetzer:innen, denn man kann sich anhand der Originaltexte nicht nur über Textkonventionen, Stil, Termini und spezifische Ausdrücke informieren, sondern sich auch in das Thema einlesen und Wissen zum Thema der Übersetzung sammeln.

Die Aufnahme von Texten anderer Genres in die Vergleichskorpora hat neue Aspekte sowohl in die lexikografische Forschung als auch in die praktische Arbeit zur Erstellung von einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern gebracht. In der Fremdsprachendidaktik lassen sie sich gut zur Entwicklung der Fertigkeit Leseverstehen (Malloggi 2020: 456 f.) einsetzen, sind aber auch Hilfe für Lehrbuchautor:innen, denn man findet dort die hochfrequenten oder für die Sprache spezifischen Strukturen.

Die Suche im Vergleichskorpus ist sehr zeitintensiv und manchmal erfolglos, besonders wenn in eine der Sprachen recht wenige Paralleltexte gefunden werden können. Der Vorteil bei Übersetzung von genormten und standardisierten Texten ist, dass sich mit deren Hilfe eigene Vorlagen mit den sich wiederholenden grammatischen Strukturen, Lexik und Termini erarbeiten lassen. Im Unterschied zu den bereits genannten Vergleichskorpora sind Übersetzungskorpora Ansammlungen von Texten in einer Sprache und deren Übersetzung(en) in eine andere. Diese Parallelkorpora können unidirektional sein, d.h. sie enthalten den originären Text in der Ausgangssprache und dessen Übersetzung(en) in nur einer Zielsprache, oder aber auch bidirektional. Nicht selten kommt es auch vor, dass auch Texte dabei sind, die auf der Basis einer Übersetzung des jeweiligen Textes aus einer dritten Sprache angefertigt sind. Ein Beispiel dafür wären die Dokumentarfilme der Deutschen Welle, die

1 http://www.ids-mannheim.de/kt/corpora.html.
2 http://wortschatz.uni-leipzig.de.
3 http://dcl.bas.bg/bulnc/.

aus dem Deutschen zunächst ins Englische und erst danach aus dem Englischen ins Bulgarische übersetzt werden.

Um die Mehrsprachigkeit zu fördern (Steinberger et al. 2014: 4), sind die Parallelkorpora der großen internationalen Organisationen wie diejenigen der Vereinten Nationen und ihrer Institutionen, der Europäischen Union, des Europäischen Parlaments usw. entweder in den offiziellen (UNO) oder in allen Sprachen der Mitgliedsländer (22–26 in der EU) von besonderer Bedeutung. Als Beispiele seien hier genannt DCEP, JRC-Acquis, EuReCo, die auch einen sehr fachspezifischen Wortschatz wie z.B. TARIC (Steinberger et al. 2014: 3) beinhalten. Diese mehrsprachigen Parallelkorpora sind für die Arbeit der Übersetzer:innen von großem Nutzen.

In der übersetzerischen Praxis sind sehr populär und gebräuchlich weitere multilinguale Übersetzungskorpora wie Glosbe, Linguee, MyMemory, Reverso, TAUS Data Cloud, die einen Text maschinell übersetzen und z. T. mit Beispielen belegen. Besonders hinzuweisen ist hier auf OPUS,[4] ein multilinguales Korpus übersetzter Texte aus dem WEB. OPUS integriert auch Sub-Korpora, wie z.B. Books – A collection of translated literature, CAPES – Thesis and dissertation abstracts, Global Voices – News stories in various languages, ECB – European Central Bank corpus, DGT – A collection of EU Translation Memories provided by the JRC. Leider ist Bulgarisch bei manchen dieser Parallelkorpora nur in begrenztem Maß vertreten, wie z.B. in Reverso oder TAUS der Fall ist.

Trotz Qualitätszweifel der in den Übersetzungskorpora angebotenen Übersetzungen sind sie wie die Vergleichskorpora in allen Etappen des übersetzerischen Arbeitsprozesses eine Hilfe:

- In der Vorbereitungsphase, wenn die Übersetzer:innen sich den Überblick über Genre, Textstruktur, Thema, funktionale, stilistische und kulturspezifische Merkmale verschaffen. Bei schwierigen Texten kann man auch auf weitere originäre Texte zurückgreifen, um das korrekte Verstehen zu kontrollieren.
- Während des Arbeitsprozesses, um nach möglichen Äquivalenten und Übersetzungen bestimmter Strukturen im Kontext wie auch nach Termini zu suchen.
- In der Endphase lassen sich mithilfe der Originaltexte im Vergleichskorpus die Übersetzungslösungen für bestimmte Inhalte und Strukturen überprüfen, d.h., es wird ein präzises Selbstlektorieren ermöglicht.
- Einen weiteren Vorteil für die Arbeit der Übersetzer:innen bietet die schnellere Suche mit vielen Beispielen, als das beim Wörterbuch der Fall ist.

4 opus.lingfil.uu.se oder https://opus.nlpl.eu/index.php.

3. *Paralleltexte und -korpora in der Ausbildung*

Der erfolgreiche Einsatz von Paralleltexten und -korpora setzt voraus, dass Studierende bereits zu Beginn ihres Translatologie-Studiums mit den unterschiedlichen, ihnen (besonders online) zur Verfügung stehenden Ressourcen vertraut werden müssen. Ein erster Schritt dazu ist, sie auf die Bedeutung der Vorbereitungsphase aufmerksam zu machen, d.h., den Text analytisch zu lesen und zu verarbeiten und nicht einfach zu überfliegen, wie dies die E-Generation gewohnt ist. Dabei werden Problemstellen erkannt und die Übersetzungsstrategien und die notwendigen Hilfsmittel bestimmt.

Damit aber die Recherche erfolgreich ist, brauchen die zukünftigen Übersetzer:innen:

- gute Recherchetechniken, die voraussetzen, dass sie im Stande sind, die Suchbegriffe richtig zu formulieren, die Verlässlichkeit der Seiten einzuschätzen und die gefundenen Informationen zu überprüfen;
- Gewandtheit in Textanalyse in der Ausgangs- und Zielsprache, um Thema, Textsorte, Textstruktur, spezifische Termini und sprachliche Strukturen bestimmen und Unterschiede feststellen zu können;
- Kenntnisse über Genres und Stile, Kontext, kommunikative und soziale Situation und kulturelle Unterschiede und Spezifika;
- Erfahrung mit Online-Ressourcen, die Übersetzer:innen zur Verfügung stehen, wie auch Gewandtheit in deren Nutzung;
- Information über die Vergleichs- und Parallelkorpora wie auch Erfahrung in der Arbeit damit.

Um die Studierenden auf eine erfolgreiche Arbeit mit den Online-Hilfsmitteln zu befähigen, werden an fast allen bulgarischen Universitäten, an denen eine Dolmetscher-/Übersetzer-Ausbildung absolviert werden kann, Kurse in CAD-Systemen und Arbeit mit Online-Ressourcen, die auch praxisorientiert sind, angeboten, so dass die erforderlichen Fertigkeiten für einen erfolgreichen Einsatz der Instrumente und Ressourcen entwickelt und im MA-Studium ausgebaut werden können. Sind die Studierenden aber imstande, sie einzusetzen? Wie nutzen sie die Referenz-, Vergleichs- und Parallelkorpora? Um eine Antwort auf diese Fragen zu finden und Schlussfolgerungen für den Ausbildungsprozess zwecks Qualitätsverbesserung zu ziehen, wurde ein Experiment durchgeführt, das festzustellen bezweckte:

(1) inwieweit die Studierenden die online verfügbaren Hilfsmittel kennen;
(2) ob sie mit Text, Vergleichs- und Übersetzungskorpora arbeiten können;
(3) wie kritisch sie mit den in den Wörterbüchern und Parallelkorpora gefundenen Äquivalenten umgehen.

Das Experiment wurde im Sommer 2019 in zwei Etappen durchgeführt, zuerst mit 8 BA-Studierenden im 7./8. Semester an der Neuen Bulgarischen Universität (NBU), und danach auf einer Sommerschule in Translation mit 17 BA- und MA-Studierenden aus allen bulgarischen Universitäten. Die zweite Gruppe schloss auch 2 Doktorand:innen ein. Im Sommersemester 2021 wurde es noch einmal mit 6 Studierenden im 8. Semester an der NBU wiederholt.

Im Rahmen des Experiments wurde mit standardisierten (genormten) Texten im Bildungsbereich gearbeitet, wie Diplom mit Supplement, Lehrplan, Promotionszeugnis, Leistungsnachweis, Diplomurkunde, Bescheinigung, usw. Dies aus folgenden Gründen: Die Studierenden sind mit diesen Dokumenten vertraut und können sich auf die eventuellen Problemfelder konzentrieren und später leichter ihre eventuellen Fehler erkennen.

Die Studierenden wurden in zwei Gruppen eingeteilt. Gruppe A musste Dokumente aus dem Deutschen ins Bulgarische übertragen und die Gruppe B – aus dem Bulgarischen ins Deutsche. Die beiden Gruppen wurden jeweils in 2 weiteren Gruppen A1 und A2, B1 und B2 unterteilt, je nachdem, welche Hilfsmittel sie nutzen durften. Den Untergruppen A1 und B1 standen konventionelle und Online-Wörterbücher zur Verfügung, wie auch die Referenz- und Vergleichskorpora wie DeReKo, BNC, OPUS, CORE der EU und Wörterbücher auf den Seiten von IDS und BNC und anderen Anbietern, also keine Übersetzungskorpora. Die Untergruppen A2 und B2 hatten die Möglichkeit, Übersetzungskorpora auf den Seiten von IDS, BNC und weiteren Anbietern wie auch Internet-Parallelkorpora wie Linguee, Glosbe, MyMemory, Reverso und deren Wörterbücher zu nutzen. Beide Gruppen durften bei Bedarf auch IATE, die terminologische Datenbank der EU, durchsuchen.

Begonnen wurde mit einer Analyse der vorliegenden Texte in Bezug auf Form, Struktur, Stil und grammatisch-lexikalische Besonderheiten. Da die Studierenden mit genormten Texten arbeiten mussten, konnte recht schnell festgestellt werden, dass hinsichtlich Form, obligatorischer Attribute, grammatischer Strukturen und Stil keine Problemstellen identifiziert wurden, dafür aber etliche im lexikalischen und terminologischen Bereich. So wusste Gruppe A keinen Rat bei Begriffen wie: *Privatdozent*, *Diplom-Biologe*, *Zwischenprüfung*, *Hauptprüfung*, *Senat*, *Kanzler*, *Präsident*, *Liegenschaftsmanagement* usw. Gruppe B stieß auf Schwierigkeiten bei *академична справка*, *уверение*, *инспектор*, *приложение към дипломата*, *средно образование* usw.

Die Suche in den bilingualen Online-Wörterbüchern war für diese Begriffe nicht erfolgreich. Bessere Möglichkeiten bot IATE, aber leider nicht ausreichende für das Sprachenpaar Deutsch und Bulgarisch. Auch die Recherchen in den Paralleltexten waren nicht sehr behilflich, denn man konnte sich über Kontext und Pragmatik informieren, fand aber nicht die notwendige Entsprechung. Gearbeitet wurde nur mit den zweisprachigen Online-Wörterbüchern, nicht aber mit solchen für andere Sprachenpaare oder mit

Synonymwörterbüchern. Es wurde stets die Entsprechung genommen, die am glaubwürdigsten schien, ohne eine weitere Überprüfung in einem Referenz- oder Vergleichskorpus vorzunehmen.

Die Arbeit mit den Internet-Parallelkorpora wie Linguee, MyMemory, Glosbe zeigte bessere Ergebnisse, da dort eine Entsprechung im Kontext angeboten wurde, obwohl es nicht klar ist, woher die gefundenen Übersetzungen stammen, von wem sie gemacht wurden und wie verlässlich sie sind. Dessen ungeachtet wurden aber auch in diesem Fall die Entsprechungen nicht über ein Referenz- oder Vergleichskorpus überprüft.

4. *Fazit*

Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

4.1 Die Studierenden kennen die Referenzkorpora der jeweiligen Sprache, wenden sich daran aber kaum oder recht selten. Die Suche wird als sehr zeitaufwendig und nicht sehr produktiv für ihre Arbeit eingeschätzt.

4.2 Die Vergleichskorpora werden auch recht selten genutzt mit der Begründung, dass sie nicht viele Paralleltexte im Sprachenpaar Deutsch und Bulgarisch einschließen. Die Studierenden mit praktischen Erfahrungen als Übersetzer:innen haben die Parallelkorpora der EU, wie auch in LCC/CLARIN: EL, IATE als nützlich und verlässlich bewertet, denn mit deren Hilfe konnte das korrekte Verstehen überprüft oder das Translat lektoriert werden.

4.3 Die Übersetzungskorpora werden von allen Studierenden als sehr nützlich und leicht zu handhaben eingeschätzt. Leider wurden die Ergebnisse der Suche in diesen Korpora unkritisch und ohne Überprüfung übernommen.

4.4 Es konnte festgestellt werden, dass in Zweifelsfällen oder Ratlosigkeit immer wieder sehr unkritisch die Dienste von maschinellen Online-Services wie z.B. Google Translate in Anspruch genommen wurden.

Es ist deutlich erkennbar, dass sich die Studierenden bereits auf der BA-Stufe in den verfügbaren Online-Ressourcen wie E-Wörterbüchern, Vergleichs- und Parallelkorpora Kenntnisse angeeignet haben. Es bestehen aber Defizite in deren Einsatz und vor allem darin, wie Suchbegriffe formuliert werden müssen, und in der kritischen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen, die in den unterschiedlichen Übersetzungskorpora zu finden sind. Besondere Aufmerksamkeit und Diskussion gilt hier der Nutzung von maschinellen Online-Übersetzungskorpora, deren Translate gründlich überprüft und mit Vorsicht übernommen werden müssen.

Literatur

Baker, Mona (1995): *Corpora in Translation Studies. An Overview and some Suggestions for Future Research*. Target 7(2), 223–243.

Dobrovol'skij, Dmitrij (= Добровольский, Дмитрий) (2015): *Параллельные корпусы текстов*. Постнаука. https://postnauka.ru/video/54851 (08.10.2021).

Evteev, Sergej V./Semenov Arkadij L. (2014): *Translation: Parallel Texts and Translation Memory*. In: Russian Journal of Linguistics 3, 128–139.

Fabricius-Hansen, Cathrine (2007): Paralleltext und Übersetzung in sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Kittel, Harald/Frank, Armin Paul/Greiner, Norbert/Hermans, Theo/Koller, Werner/Lambert, José/Paul, Fritz (Hrsg.): *Übersetzung, Translation, Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*. Berlin/New York: De Gruyter, 322–329.

Göpferich, Susanne (1998): Paralleltexte. In: Snell-Hornby, Mary/Hönig, Hans G./Kußmaul, Paul/Schmitt, Peter A.: *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 184–186.

Lang, Peter (2010): *Corpora in Translation*. *A Practical Guide*. Bern. International Academic Publisher.

Malloggi, Patrizio (2020): Die Rolle der Paralleltexte zur Förderung des Leseverstehens im universitären DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2, 447–461.

Peters, Carol/Picchi, Eugeno/Biangini, Lisa (1996): Parallel and Comparable Bilingual Corpora in Language Teaching and Learning. In: Bothley, S./Glass, J./McEnery, Wilson, A. (Eds.): *Proceedings of Teaching and Language Corpora*. UCREL Technical Papers 9. Lancaster University, 68–82.

Shadrin, Viktor I. (2005): Parallel'nyj tekst kak objekt perevodovedenija. In: *Materialy VI. Mezhdunarodnoj konferencii po perevodovedeniju „Fedorovskie chtenija"*, 21–23.10.2004 – Sankt Peterburg, 450–455.

Somers, Harold L./Jones, David (1993): Machine Translation Seen as Interactive Multilingual Text Generation. In: *Translating and the Computer 13*: *The Theory and Practice of Machine Translation – A Marriage of Convenience?* London: Aslib, 154–166.

Steinberger, Ralf/Ebrahim, Mohamed/Poulis, Alexandros/Carrasco-Benitez, Manuel/Schlüter, Patrick/Przybyszewski, Marek/Gilbro, Signe (2014): An overview of the European Union's highly multilingual parallel corpora. In: *Language Resources & Evaluation* 48, 679–707. – https://doi.org/10.1007/s10579-014-9277-0 (20.10.2021).

Vasileva, Silvia (2021): Methodi i modeli za sapostavitelen tekstolingvistichen analiz. In: *Nauchni trudove*, Izdatelski kompleks UNSS 3, 411–441.

Wilss, Wolfram (1996): *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*. Amsterdam – Philadelphia: Benjamins. 158–174.

Kulturrealia als lexikographische Herausforderung in zweisprachigen Wörterbüchern

Adriana Hösle Borra (Vermont), Luisa Giacoma (Aosta)

Abstract: *Kulturrealia* stellen eine große Herausforderung für Lexikographen dar. Nach einer kurzen Begriffsdefinition der *Kulturrealia* werden in diesem Beitrag die verschiedenen Möglichkeiten aufgezählt, die Lexikographen zur Verfügung stehen. Schließlich werden anhand einiger Beispiele des Giacoma/Kolb-Wörterbuchs aufgezeigt, wie derartige Möglichkeiten konkret umgesetzt werden, wenn diese Herausforderung angenommen wird.

Keywords: zweisprachige Lexikographie, Kulturrealia, Alterität, Übersetzung

1. Einleitung

Gehen deutsche Muttersprachler*innen davon aus, ein auf den ersten Blick simples Alltagswort wie *Kaffee* sei mit *caffè* adäquat übersetzt und umfassend verstanden, berühren sie nur die Oberfläche der beiden Sprachwelten. Zweisprachige Wörterbücher, die den Anspruch erheben, eine komplexe Sichtweise auf die Welt und ein tiefergehendes Verständnis jenseits der Sprachgrenze zu ermöglichen, müssen also auch die *Alterität* und die Nutzern im Normalfall nicht geläufigen kulturellen Implikationen derartiger „Äquivalente“ so sorgfältig wie möglich dokumentieren. Dies gilt somit nicht nur für Kulturrealia wie *Biergartenkultur*, *Persilschein*[1] oder *Stammtisch*[2], sondern auch für Wortpaare wie *Brot/pane*, *Frühstück/colazione* oder eben *Kaffee/caffè*, bei denen nur scheinbar eine vollständige Entsprechung in der anderen Sprache existiert, denn in Wahrheit handelt es sich dabei um prototypische Anisomorphismus-Beispiele. Eins-zu-eins-Entsprechungen zwischen dem Ausgangslemma und seinem Äquivalent in der Zielsprache sind die Ausnahme, wenn es sich nicht gerade um Fachbegriffe wie *Wärmepumpe* oder *Herzklappe* handelt. Meist

1 Vgl. Nelson Cartagena (1995), der etwa auf Fehler in spanischen Übersetzungen von Günter Grass' *Die Rättin* eingeht, welche diesen in der Nachkriegszeit zur ironischen Bezeichnung eines Entlastungszeugnisses der Entnazifizierungsbehörde gängigen Begriff mit *los blanqueos* übertragen.

2 Nied Curcio (2016: 306) erwähnt für die italienische Sprache: *apericena, arte di arrangiarsi. attapirare. bar. il Corso. inciucio. mammismo. merenda. partigiano. raccomandazione. la Sagra. velina*.

werden Lexikographen mit Teiläquivalenten oder sogar mit unübersetzbaren Wörtern oder Wortverbindungen wie eben *Kulturrealia* konfrontiert, welche für sie eine ebenso große Herausforderung darstellen wie für Übersetzer*innen.

Nach einer kurzen Begriffsdefinition der Schlüsselwörter *Alterität* und *Kulturrealia* (2) möchten wir die verschiedenen Möglichkeiten aufzählen, die Lexikographen in solchen Fällen zur Verfügung stehen (3). Schließlich werden wir anhand einiger Beispiele des Giacoma/Kolb-Wörterbuchs aufzeigen, wie derartige Möglichkeiten konkret umgesetzt werden (3.1.–3.5.), wenn diese Herausforderung angenommen wird – eine Herausforderung, welche allseits beliebte kostenlose Onlinewörterbücher wie *Leo* und *Dict* hingegen durchgehend ignorieren.

2. *Die Begriffe* Alterität *und* Kulturrealia

Ein zweisprachiges Wörterbuch ist der ideale Nährboden für die Duden-Definition des Wortes *Alterität*, nämlich die „Identität stiftende Verschiedenheit zweier aufeinander bezogener, sich bedingender Identitäten"[3]. In der Tat begegnen sich letztere eben dort und die Beschäftigung mit ihrer jeweiligen Verschiedenheit formt jene Identität, deren Fehlen im berühmten Goethe-Zitat „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen" auf den Punkt gebracht ist. Die Grenzen des Wittgensteins-Diktums „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt" werden gesprengt und das Identitätsbewusstsein der Nutzer*innen, einschließlich der sprachlichen, wächst durch die Auseinandersetzung mit der *Alterität* der anderen Kultur deutlich.

Wer sich auf diese *Alterität* einlässt, wird unwillkürlich *Kulturrealia* begegnen. Im angelsächsischen Raum versteht man unter diesem Begriff in der Regel (zunehmend auch virtuelle) Objekte aus dem echten Leben wie Kinoprogramme, Busfahrkarten oder Speisekarten, die im Sprachunterricht eingesetzt werden, um authentische Situationen zu simulieren. Im vorliegenden Artikel handelt es sich hingegen bei *Kulturrealia* um von den bulgarischen Übersetzern Vlahov und Florin (1969) für die Translationswissenschaft geprägte Begriffe[4], die in exakt dieser Form nur in einer der in zweisprachigen Wörterbüchern gegenübergestellten Lebenswelten existieren und daher Lexikographen vor beträchtliche Schwierigkeiten stellen.

Wie Bianco (2009: 89) feststellt, verdeutlicht jeder Sprachvergleich nicht nur Homogenitäten, sondern auch Divergenzen, auf lexikalischer Ebene etwa

3 Duden online https://www.duden.de/rechtschreibung/Alteritaet. (30.12.2021).
4 Zit. in Nardi (2018).

eine unvollkommene Deckungsgleichheit semantischer Merkmale zwischen einem Wort in der einen und seinem Äquivalent in der anderen Sprache[5]. Den einzelnen *Kulturspezifika* kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu. Die Aufgabe von Lexikographen ist auch deswegen so komplex, da sie Lernenden innerhalb des Wörterbuchs mit einer Art Landkarte sprachlicher und kultureller Unterschiede Orientierungshilfe bei der Erforschung der *Alterität* geben müssen.

Wie an anderer Stelle ausführlich gezeigt wurde[6], kann dies bei einem in der deutschen Literatur und Kulturgeschichte so zentralen Begriff wie *wandern* dazu führen, dass selbst die Summe einer weiten Bandbreite an Übersetzungsvorschlägen wie *camminare, fare una camminata/una gita/una passeggiata/un'escursione* das deutsche Wort in all seinen Bedeutungsnuancierungen nicht abdeckt. Wenn fünfzehn zusammengesetzte Wörter mit *Wander-* (die Beispiele reichen von *Wanderjahre* über *wanderlustig* und *Wanderstiefel* zu *Wandertag*) im Giacoma/Kolb unter die Lupe genommen werden, finden sich sogar neun verschiedene Übersetzungen des Bestimmungswortes *Wander-*. Zur oberen Liste zu ergänzen wären noch *trekking, sentieri, viaggio* und *viandante*. Es ist offensichtlich, dass auch das differenzierteste zweisprachige Wörterbuch angesichts einer so bedeutenden Asymmetrie bei der Suche nach Äquivalenten an Grenzen stößt, auch wenn ihm jenseits der bloßen Übersetzung zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung stehen.

3. *Lösungsmöglichkeiten für die Darstellung von* Kulturrealia *im Wörterbuch*

Fábián (2014) hat die verschiedenen Optionen, mit denen diese Schwierigkeiten überwunden werden können, folgendermaßen strukturiert:

1) Entlehnung oder Fremdwort,
2) Paraphrase (oft auch grafisch, z.B. durch die Verwendung von Kursivschrift oder durch das Setzen von Klammern oder Anführungszeichen, von einem „echten" Äquivalent unterschieden),

5 Zum lexikalischen Vergleich zwischen Deutsch und Italienisch siehe ausführlich Bosco Coletsos (2009 und 2011), Bosco/Costa (2013) und Koesters Gensini (2009). Zur lexikographischen Wiedergabe von Asymmetrien zwischen dem Deutschen und dem Italienischen siehe u.a. Schafroth (2011).

6 Giacoma, Luisa, 2020, „Declinare *wandern* sull'esempio di Erich Kästner e Paolo Cognetti", in: *Ich unterwegs L'io viaggiante. Studien am Grenzrain von Autobiografie und Reiseliteratur. Studi al confine tra autobiografia e letteratura di viaggio*, a cura di Balbiani, Laura/Castellari Marco, *Cultura Tedesca*, vol. 58, 151–173.

3) Hyperonym,
4) Ersetzen der Übersetzung durch ein partielles L2-Äquivalent.

Sie ähneln den Lösungsmöglichkeiten, welche Übersetzer*innen zur Verfügung stehen, wie sie Johansen (2018: 44) zusammenfasst[7], mit besonderem Augenmerk auf die Kinderliteratur (Johansen 2018: 46).

Wir könnten Fábiáns kurze Liste noch mit folgendem Punkt vervollständigen, welcher Übersetzer*innen hingegen nicht dienen kann:

5) Infokasten zu Landeskunde oder kulturellen Besonderheiten.

3.1 Option der Entlehnung

Im folgenden Beispiel[8] handelt es sich um eine Entlehnung aus dem französischen Wort *clochard*, das durch Änderung des Kleinbuchstabens an die im Deutschen für Nomen notwendige Großschreibung angepasst wurde.

clochard <->

m

franc {+Parigi} Clochard m

Körperscanner hingegen wurde nur teilweise eingedeutscht, während im Italienischen das englische Original eins zu eins übernommen wurde.

Körperscanner ◂

m

body scanner m.

Für *bolognese* bietet das Wörterbuch sowohl die Entlehnung als auch drei verschiedene Eindeutschungen an:

bolognese A agg

{cucina} aus Bologna, bolognesisch, Bologneser-, bolognese

Beim folgenden Beispiel wird die bekannte Entlehnung *würstel* benutzt, die aber vor allem in Österreich und Süddeutschland verbreitet ist:

7 Johansen, Helene. https://journals.uio.no/osla/article/view/6043.

8 Wenn nicht anders angegeben, sind die Wörterbucheinträge dem Wörterbuch von Giacoma/Kolb (2019[4]) entnommen.

Weißwurst ◂

f

würstel m bianco.

3.2 Option der Paraphrase

Hier ist die Bandbreite der Möglichkeiten weit größer, wie folgende Beispiele verdeutlichen. Bei Ausdrücken wie *Weinschorle* oder *Kaffee und Kuchen* ist eine Umschreibung die sinnvollste Lösung, da es im Italienischen gar keine Entsprechung gibt und anders als bei *Würstel* nicht davon ausgegangen werden kann, dass die ungefähre Bedeutung bekannt ist.

Weinschorle ◂

f

„vino m allungato con acqua minerale".

Kaffee ◂<*-s, -s oder bei Mengenangaben* -> (. . .) **Kaffee und *Kuchen***, „usanza tedesca di prendere il caffè e un dolce a metà pomeriggio" (. . .)

Anders als bei *Weinschorle* beschränkt sich der letzte Eintrag nicht darauf, das Getränk zu übersetzen, er liefert vielmehr auch Angaben zur typischen Tageszeit und zum kulturellen Kontext.

3.3 Option des Hyperonyms (häufig kombiniert mit Paraphrasen)

Hyperonyme können zumindest eine ungefähre Orientierung geben, doch zur Präzisierung werden in der lexikografischen Praxis oft Paraphrasen ergänzt. Im Eintrag *gianduiotto* wird etwa das Hyperonym *Nusspraline* dank der Erklärung *Spezialität aus Turin* geographisch genauer verortet.

gianduiòtto

m

gastr Nusspraline f (*Spezialität aus Turin*).

Dank dieser Kombination aus Hyperonym und Paraphrase wissen Nutzer*innen, welcher *Nusspraline* unter vielen anderen der *gianduiotto* entspricht.

Im folgenden Eintrag werden nach dem Hyperonym *biscotto natalizio* die Form und die wichtigste Zutat ergänzt.

Zimtstern

m

gastr „biscotto m natalizio a forma di stella, speziato alla cannella."



Abb. 1. Bienenstich (https://www.marions-kochbuch.de/rezept/6901.htm)



Abb. 2. Bierschinken (https://www.michls-allgaeu-metzgerei.de/Wurst-Schinken/Wurst/Bierschinken::688.html#&gid=1&pid=1)

Gibt es zumindest eine ungefähre Entsprechung wie bei *Biskuitrolle*, kann sie auch innerhalb der Paraphrase angegeben werden.

Biskuitrolle ◂

gastr „rotolo m di pan di Spagna ripieno di marmellata".

Ob die Erklärung wie bei *gianduiotto* in Klammern nach dem Hyperonym folgt, oder ob dieses wie bei *Zimtstern* und *Biskuitrolle* Teil der Paraphrase ist, spielt hierbei nur eine untergeordnete Rolle.

Noch hilfreicher wären in den drei vorherigen Beispielen Illustrationen, welche sich bei digitalen Wörterbüchern leicht realisieren ließen. Dies wird in den beiden folgenden Fällen noch deutlicher:

> Bienenstich ◂
>
> m
>
> **1** (*Stich einer Biene*) puntura f d'ape
>
> **2** *gastr* „dolce m ripieno di crema e ricoperto di mandorle".
>
> **Bierschinken** ◂
>
> m
>
> *gastr* „salume m con grossi pezzi di carne".

Gerade bei den beiden letztgenannten Beispielen wird offensichtlich, dass ein Bild dem zweisprachigen wie auch dem einsprachigen Wörterbuch absolut überlegen wäre.

3.4 Ersetzen der Übersetzung durch ein partielles L2-Äquivalent

Gibt es in L2 etwas Ähnliches, dann können Lexikographen das partielle Äquivalent mit einem Symbol[9] verdeutlichen. Dies gilt zum Beispiel für Institutionen, Organisationen usw. mit ähnlichen Funktionen:

> **AOK** <-, *ohne* pl>
>
> f
>
> *D* Abk *von* Allgemeine Ortskrankenkasse: „ente m pubblico per l'assistenza sanitaria in Germania"; ≈ ASL f
>
> **C.P.**
>
> **A** m *dir* abbr *di* Codice Penale: ≈ StGB n (abbr *di* Strafgesetzbuch).

In einigen Fällen ist das Fehlen eines Äquivalents nur vorübergehend und kann von einer Ausgabe zur anderen variieren.

> Giacoma/Kolb (2001)
>
> **scala di Caronte** *teat*, „Bühnentrick m, der im griechischen Theater die Illusion vermittelte, dass der Schauspieler unter der Erde verschwand".

9 In den von Luisa Giacoma und Susanne Kolb herausgegebenen Wörterbüchern werden Ähnlichkeiten mit dem Symbol ≈ ausgedrückt.

Giacoma/Kolb ²2009

scala di Caronte *teat*, Versenkung f.

Hier sehen wir, dass die *scala di Caronte* in der ersten Ausgabe von einer langen Erklärung begleitet wurde, welche in der zweiten Ausgabe jedoch durch das Äquivalent *Versenkung* ersetzt wurde.

In anderen Fällen erfolgt die Rezeption eines (in der Regel englischen) Fremdworts in zwei Sprachen zu unterschiedlichen Zeiten. Dies war bei *Mobbing* der Fall, das zuerst im Deutschen und erst nach vielen Monaten im Italienischen auftauchte. In dieser Zeitspanne gab es im deutschen Eintrag eine Erklärung anstelle des Äquivalents *mobbing*, welches erst später ergänzt werden konnte.

Das Vorhandensein einer Realität in beiden Kulturen, die aber nur in einer lexikalisiert ist, könnte als *monolaterale Lexikalisierung* bezeichnet werden. Man denke zum Beispiel an die *Schadenfreude*, also die Freude am Unglück anderer, die im Italienischen zwar nicht lexikalisiert, aber als negatives Gefühl auch diesseits der Alpen durchaus präsent ist. Dieser Begriff findet sich seit Jahrzehnten auch in den gängigen italienischen einsprachigen Wörterbüchern sowie im Giacoma/Kolb und bedarf keiner Paraphrase. Bei neueren Ad-hoc-Bildungen wie *Wutbürger/in*, wie man sie zum Beispiel bei Querdenkerdemonstrationen findet, stoßen wir hingegen im Italienischen noch auf eine Lücke und müssen uns wieder mit einer Paraphrase behelfen: *cittadino indignato (perché deluso dalla politica)*. Bosco (2009: 222) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass es schwierig ist, diese Wörter in ihrer semantischen Gesamtheit in einer stilistisch akzeptablen Form in der anderen Sprache wiederzugeben.

3.5 Infokasten zu Landeskunde oder kulturellen Besonderheiten

Neben den vier von Fábián (2014) aufgezeigten Möglichkeiten bietet sich in manchen komplexeren Fällen die weitere, zunehmend von verschiedenen Wörterbüchern[10] genutzte Möglichkeit der Infokästen an. Der Vorteil liegt auf der Hand: sie bieten genug Platz, um auch enzyklopädische Informationen zu ergänzen, seien es nun Begriffe aus der Politik wie *Bundestag*, die keine vollkommene Äquivalenz im Italienischen haben, oder deutsche Traditionen wie *Weihnachtsmarkt*, kulturspezifische Begriffe wie das oben erwähnte *Wandern* oder nur scheinbar deckungsgleiche Alltagswörter wie *Kaffee*.

♦**Bundestag** <-s, ohne pl> m

D camera f bassa/[dei deputati], Bundestag m, parlamento m (tedesco)

10 Siehe Forßmann, Juliane et al. (2009): *Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Learner's Dictionary. German–English. English–German*. Ismaning: Hueber.

Civiltà Bundestag ● La Repubblica Federale Tedesca ha un sistema parlamentare bicamerale, non dissimile da quello italiano, costituito da Bundestag e → Bundesrat. Il Bundestag è la prima camera composta da 598 deputati, i MDB (Mitglieder des Bundestags) che vengono eletti ogni 4 anni. In determinate condizioni elettorali il numero dei deputati può anche aumentare (→ Überhangmandat). Oltre all'attività legislativa ordinaria, al Bundestag spetta il compito di eleggere il → Bundeskanzler. Il Bundestag ha anche il potere di sfiduciare il cancelliere, ma soltanto creando allo stesso tempo una maggioranza alternativa, grazie al cosiddetto voto di sfiducia costruttivo (konstruktives Misstrauensvotum).

Dal 1949 al 1999 la sede del Bundestag era Bonn, la capitale di quegli anni. Dal 1999 risiede nel → Reichstag di Berlino.

Weihnachtsmarkt

m

mercatino m natalizio/[di Natale]

Civiltà Weihnachtsmarkt ● La tradizione dei mercatini di Natale in Germania ha radici antiche, ma soprattutto negli ultimi anni sono diventati sempre più un'attrazione per turisti tedeschi e stranieri. I mercatini iniziano in genere durante il periodo dell'Avvento (→ *Advent*) e vendono sia oggetti di artigianato sia specialità gastronomiche da consumare in loco. L'intento è di dare un tocco di → *Gemütlichkeit*, di accogliente intimità tipicamente natalizia, con gli stand prefabbricati a forma di capanna, le luci, le musiche in sottofondo e l'albero di Natale al centro del mercato. Non mancano le tipiche specialità dolciarie natalizie come lo → *Stollen* (2) o i → *Lebkuchen*, ma soprattutto si usa bere un bicchiere (o meglio una tazza) di *Glühwein*, „vin brûlé", con amici e parenti.

♦wandern

itr <sein>

1[. . .]

Civiltà *wandern* ● Il verbo *wandern* ha in Germania una valenza storica e culturale difficile da rendere con le traduzioni italiane „fare una camminata, un'escursione". *Wandern* implica un „andare a piedi nella natura", percorrere tratti anche lunghi in un paesaggio naturale. In epoca illuminista e romantica il *wandern* divenne il simbolo di un nuovo rapporto dell'individuo con la natura. Nel XIX secolo camminare nella natura, in particolare nelle regioni montuose, divenne una vera e propria moda. Sorsero così numerose associazioni che, per incentivare tali escursioni, tracciarono *Wanderwege*, „sentieri", e stamparono apposite cartine (*Wanderkarten*), dando il via a un tipo di attività turistica e sportiva organizzata e tutt'oggi molto diffusa.

Wenn Nutzer*innen die Illusion der Eins-zu-eins-Entsprechung von Wörtern wie *Kaffee* und *caffè* überwinden möchten, hilft ihnen die folgende Infobox

zur Landeskunde, das Kulturverständnis für einen derartigen Anisomorphismus zu vertiefen.

> **Kạffee** ◀ *<-s, -s oder bei Mengenangaben ->*
>
> m
>
> [. . .]
>
> **Civiltà**
>
> ***Kaffee*** ● Il caffè è una bevanda fondamentale per le aree di lingua tedesca. Viene preparato versando lentamente acqua bollente sopra il caffè macinato, contenuto in un filtro (per questo si parla anche di *Filterkaffee*). Tale procedura è eseguita di norma da una macchina per il caffè (*Kaffeemaschine*), ma può anche essere effettuata a mano. Sempre più frequente è anche l'espresso di tipo italiano, che viene chiamato *Espresso* proprio per distinguerlo dal caffè lungo tradizionale. Molto diffusa in Germania è la tradizione del *Kaffee und Kuchen*, che consiste nel consumare caffè e qualche dolcetto a metà pomeriggio in compagnia, soprattutto nei giorni festivi (→ Kaffeeklatsch, → Kaffeekränzchen).

Im Giacoma/Kolb gibt es auch zu vielen anderen Themenbereichen Infokästen, das Spektrum reicht von *Advent* über *Bafög, Fachwerkhaus* und *Frühstück* zu *Hanse*, *Schrebergarten* und *Volkshochschule*.

4. Schlussbemerkungen

Wie wir gesehen haben, kommt zweisprachigen Wörterbüchern gerade im Fall von *Kulturrealia* nichts weniger als die Rolle einer kompetenten Lehrperson zu, welche Informationen teilt, die ansonsten hauptsächlich Muttersprachler*innen zur Verfügung stehen.

Daher handelt es sich bei komplexen Wörterbüchern wie dem hier analysierten Giacoma/Kolb keinesfalls um lange Listen von Eins-zu-eins-Entsprechungen. Die geschilderten Herausforderungen werden nämlich nicht nur angenommen, vielmehr wird die Kontrastierung zwischen beiden Sprachen und Kulturen aktiv angestrebt, so dass sich beim Nachschlagen eines Begriffs nicht nur das Verständnis der L2, sondern in der Auseinandersetzung mit der *Alterität* auch die eigene *Identität* festigen kann. Es ist stark zu empfehlen, in der Fremdsprachendidaktik jede Gelegenheit wahrzunehmen, auf *Kulturrealia* als bereichernden Aspekt der *Alterität* hinzuweisen und den Blick der Wörterbuchnutzer:innen zu schärfen, um die dort enthaltenen Informationen bewusst wahrzunehmen und das eigene (Sprach-)Kulturwissen zu erweitern. Nur dann wird ein italienischer Muttersprachler sich bei

einer Einladung zu *Kaffee und Kuchen* auf einen gemütlichen Nachmittag einstellen und genügend Zeit mitbringen, während sich eine deutsche Muttersprachlerin von einem im Stehen gekippten *Espresso* mit wenig Blickkontakt an der Theke sowie einer Verabschiedung fünf Minuten später nicht brüskiert fühlen muss.

Literatur

Bianco, Maria Teresa (2009): *Introduzione al lessico del tedesco.* Bari: Edizioni B. A. Graphis.

Bosco Coletsos, Sandra (2011): *Gli animali nelle lingue e nelle culture d'Europa*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Bosco Coletsos, Sandra (2009): *Le parole del tedesco. Incontro di lingue e culture*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Bosco, Sandra/Costa, Marcella (Hrsg.) (2013): *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Cartagena, Nelson (1995): https://www.uni-heidelberg.de/uni/presse/rc11/4.html (27.02.2022).

Fábián, Zsuzsanna (2014): Esame storico dei "realia" nei dizionari bilingui italiano/ungheresi. In: Abel, Andrea/Vettori, Chiara/Ralli, Natascia (Hrsg.): *The User in Focus. Proceedings of the XVI EURALEX International Congress. 15–19 July 2014*. Bolzano/Bozen, 537–550.

Forßmann, Juliane et al. (2009): *Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Learner's Dictionary. German-English, English-German*. Ismaning: Hueber.

Giacoma, Luisa (2020): Declinare *wandern* sull'esempio di Erich Kästner e Paolo Cognetti. In: *Ich unterwegs L'io viaggiante. Studien am Grenzrain von Autobiografie und Reiseliteratur. Studi al confine tra autobiografia e letteratura di viaggio*, a cura di Balbiani, Laura/Castellari Marco. *Cultura Tedesca*, vol. 58, 151–173. – https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/culturatedesca/issue/view/92 (27.02.2022).

Giacoma, Luisa/Kolb, Susanne (2001, [2]2009, [3]2014, [4]2019) (edd.): *Il Dizionario di Tedesco. Großwörterbuch Italienisch–Deutsch. Deutsch–Italienisch*. Bologna: Zanichelli & Stuttgart: Klett.

Johansen, Helene (2018): La traduzione degli elementi culturali nella traduzione per bambini. In: Khachaturyan, Elizaveta (ed.): *Italiano e norvegese: studi di lingua e di cultura*. Oslo Studies in Language 10 (1), 41–65.

Koesters Gensini, Sabine (2009): *Le parole del tedesco. Tipi, struttura, relazioni, uso*. Roma: Carocci.

Nardi, Antonella (2018): Immagine d'impresa e specificità culturale. I *realia* nella biografia di Enrico Loccioni e la loro traducibilità in tedesco. In: *Linguistica e comunicazione d'impresa. Linguaggi e competenze*, a cura di Natascia Leonardi e Antonella Nardi, vol. 1, 129–154.

Nied Curcio, Martina (2016): *La lingua tedesca. Aspetti linguistici tra contrastività e interculturalità*. Universitalia.

Schafroth, Elmar, 2011, Syntagmatische Kontexte in pädagogischen Wörterbüchern des Deutschen und Italienischen. In: Bosco, Sandra/Costa, Marcella/Eichinger, Ludwig (Hrsg.): *Deutsch/Italienisch: Sprachvergleiche*. Heidelberg: Winter Verlag, 67–91.

Vlahov, Sergej I./Florin, Sider (1970): Neperovodimoe v perevode. Realii. In: *Masterstvo Perevoda* 6. Moskva: Sovetskij pisatel', 432–456.

Fortschreitende Räude oder „Wortlatrie“? Wie experimentelle Dichtung mit den Sprachstrukturen umgeht: Deutsch und Italienisch im Vergleich

Donatella Mazza (Pavia)

Abstract: Die grammatikalischen Grenzen jeder Sprache sind eigentlich nicht etwas Festes und Unantastbares, sondern ändern sich mit der Zeit und mit der Verwendung. Die experimentelle Dichtung der 60er und 70er Jahre spielte mit diesen Sprachgrenzen bewusst und drängte sie bis zum kommunikativen Äußersten: in jeder Sprache in der Art und Weise, wie es ihre Strukturen erlaub(t)en. Der vorliegende Beitrag analysiert das Deutsche und das Italienische solcher Dichtungen kontrastiv mit einem besonderen Augenmerk auf eine Verwendung in der Fremdsprachendidaktik.

Keywords: experimentelle Dichtung, Italienisch, Deutsch, Sprachstrukturen, Fremdsprachendidaktik

1. Einleitung

„Jede Sprache stellt uns eine begrenzte Anzahl von Wörtern und syntaktischen Formen zur Verfügung, um zu sagen, was wir meinen, aber bei jeder Grenze, die eine Sprache der Ausdrückbarkeit setzt, bei jeder Unmöglichkeit, einen Gedanken sprachlich auszudrücken, handelt es sich um eine kontingente Tatsache und nicht um eine Notwendigkeit.“ (Searle 2013: 35) Darüber hinaus betont Searle ausdrücklich, dass das Prinzip der Ausdrückbarkeit *nicht* impliziert, dass die Rezeption wie beabsichtigt stattfinden wird und „daß alles, was gesagt werden kann, auch von anderen verstanden werden kann“ (Searle 2013: 36). Die Gedichte, von denen hier die Rede ist, sind nicht in einer „Privatsprache“ geschrieben, d.h. in einer Sprache, „die zu verstehen für jeden außer dem Sprecher selbst logisch unmöglich ist“ (ebd.). Im Gegenteil erzielen sie einen ästhetischen und erkenntnistheoretischen Prozess beim Empfänger, und um das zu erreichen, arbeiten sie strukturell und direkt an den Grenzen der Ausdrückbarkeit. Schließlich gehe es in der Lyrik seit Mallarmé „um die Sprache, vielleicht nur um die Sprache“ (Weinrich 1968: 31).

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ (Wittgenstein 1989: 132) Es bleibt aber offen, wo diese Grenzen zu setzen sind. Fallen sie etwa mit der strukturellen Ebene, die uns hier interessiert, mit den kodifizierten Sprachregeln zusammen? Oder koinzidieren diese Grenzen

doch nicht mit den Regeln und deuten dann auf formelle Abgrenzungen hin, die über die zur Verfügung stehende Grammatik hinausgehen können? Und wenn ja, geben uns diese „weiten Grenzen“ dann Aufschlüsse über die strukturellen Möglichkeiten einer Sprache und, um im Sinne unserer Fragestellung noch einen Schritt weiter zu gehen, auch über mögliche kontrastive Vergleiche hinsichtlich der Beschaffenheit zweier Sprachen, die in der Fremdsprachdidaktik nutzbar gemacht werden könnten?

Lyrik als solche, ohne qualifizierende Determinanten, hat bereits mit den sprachlichen Mechanismen des Ausdrückens zu tun und bietet deshalb ein umso günstigeres Untersuchungsfeld. Über ihre „aktive und sprachlich determinierte Form“ hinaus kann die poetische Sprache „im Gegensatz zur Prosa auch mit den *sui generis*-Beziehungen zwischen den materiellen Gegebenheiten spielen“ (Beccaria 1975: 51)[1].

Fokus der vorliegenden Überlegungen ist die schöpferische Kraft einer dichtenden Sprache, die genau in dem Moment kommuniziert, in dem sie Sinn und Regeln missachtet und zerstört. Ausgerechnet diese Werke, die ungrammatisch ernst-spielerisch mit der Sprache umgehen, können Fremdsprachenlernende wertvolle Anreize zur metasprachlichen und kontrastiven Reflexion bieten.

„Die Frage ist, ob die solcherart an den Rand des Verstummens geführten Gedichte damit nun an die Grenze geführt werden, wo Poesie anfängt oder wo sie aufhört. Für unsere Überlegungen aber zu den Beziehungen von Lyrik und Linguistik wollen wir festhalten, dass auch der Zweifel und die Verzweiflung an der Zeichenkraft der Sprache genuine Möglichkeiten der linguistischen Reflexion sind“ (Weinrich 1968: 40).

Es sind drei „Sprachakrobaten“, die hier zur Exemplifikation herangezogen werden: der Österreicher Ernst Jandl und die Italiener Fosco Maraini und Toti Scialoja. Selbstverständlich kann ich nur exemplarisch und kursorisch vorgehen, hoffe aber, dass die Gegenüberstellung der Beispiele in deutscher und italienischer Sprache einen Einblick in die didaktische Potentialität einer kontrastiven Reflexion zu ermöglichen vermag, da diese Kompositionen sehr viel auch über die Regeln und die Beschaffenheit der sprachlichen Textur als solche verraten.

2. Italienisch und Deutsch: poetisch und kontrastiv

Die Grundhaltungen des sprachlichen Experimentierens in den zwei kulturellen Bereichen kann man vereinfachend wie folgt definieren (so pauschal

1 Wenn nicht anders angegeben, sind die Übersetzungen aus dem Italienischen von D.M.

solche definierenden Versuche auch immer sein mögen): Im deutschsprachigen Kulturbereich dient das Sprachspiel der Kritik, im Italienischen eher der Entdeckung und Erweiterung des Perzeptiven. Selbstverständlich wurzeln diese poetischen Auffassungen in den jeweiligen Kulturen; sehr grob unterscheidend kann man als Vorläufer den Expressionismus und die „Sprachkrise" im deutschsprachigen Bereich (Schmitz-Emans 1997) sowie die elitär-strenge Abgrenzung der poetischen von der prosaischen Sprache in der italienischen Tradition anführen (Zublena 2014). Ein bedrohliches, „revolutionäres" Potential ist immer in einem solchen Aufwühlen der sprachlichen Strukturen enthalten; nicht von ungefähr liegt der Höhepunkt des Experimentierens in den 1960er/1970er Jahren. Jandl behauptet, daß ein gewisses Maß an Gesellschaftskritik bereits überall dort konstatierbar sein könnte, wo die Sprache von Texten aus dem normativen Geleise gekippt ist. Es gibt Leute, die in jeder Abweichung von der Norm, in welch kleinem Teilbereich auch immer sie sich ereignet, eine Bedrohung jeglicher Norm erblicken, womit sie nicht völlig unrecht haben mögen" (Jandl 2012: 96).

Bekanntlich hat Ernst Jandl wie kein anderer alle strukturellen Möglichkeiten seiner Sprache dichterisch verwendet, erprobt und strapaziert. Erwähnt werden sollte natürlich, dass auch in den Werken u.a. von Friedericke Mayröcker, Franz Mon, Helmuth Heißenbüttel weiteres, für eine didaktische metasprachliche Reflexion brauchbares Material zu finden ist.

Bei den italienischen Dichtern zielt oft ein solch revolutionierender Gestus in der Dichtung auf einen Überraschungseffekt und nähert sich dem *nonsense.* Beide hier behandelten italienischen Autoren benutzen die Bestandteile der italienischen Sprache, seien es Laute, Morpheme oder Rhythmen, wie eine Palette farbiger Nuancen. Es sei hier nur kurz erwähnt, dass beide sehr vom englischen *nonsense* beeinflusst wurden, dessen Bedeutung für die experimentelle Dichtung im Deutschen viel geringer ist. Zum Beispiel übersetzt der Maler und Dichter Toti Scialoja *nonsense* als *senso perso*, d.h. „verlorenen Sinn": seine Gedichte, die als „kleine ingenieurtechnische Meisterwerke der Logik und der Phonetik" bezeichnet wurden (Giammei 2015: 89), sind ein Experimentieren mit der Ausdrucksfähigkeit der Sprache. In Anlehnung an Lewis Carrolls *portmanteau-words* prägte er die Bezeichnung *parola melagrana* („Granatapfelwort"): d.h. „jenes Wort, das (...) die syllabischen und anagrammatischen Samen der anderen Wörter enthält und keimen lässt" (Scialoja 2009: 279). So etwa in diesem Vierzeiler:

C'era una volta un topo
di professione proto

prese una topica[2] per un tropo
ma ormai ci vedeva poco.[3] (Scialoja 2009: 41)

Hier noch ein zweites Beispiel:

Una zanzara di Zanzibar
andava a zonzo, entrò in un bar,
«Zuzzerellona!» le disse un tal
«mastica zenzero se hai mal di mar».[4] (Scialoja 2009: 13)

Der Ethnologe und Sinologe Fosco Maraini beschreibt seine *metasemantica* wie folgt:

> Schlage Laute vor und warte, dass dein Vermögen an innerlichem Erfahrungsschatz, oder vielleicht dein Unterbewusstsein ihnen Bedeutung, einen emotionellen Wert zuteilt. Tiefe und Schönheit. Es ist das Wort als Musik und als Funke. (Maraini 2019: 34)

Die berühmteste *Fanfola* Marainis ist *Il Lonfo*, sie fängt so an:

Il lonfo non vaterca né gluisce
E molto raramente barigatta,
ma quando soffia il bego a bisce bisce,
sdilenca un poco e gnagio s'archipatta. (Maraini 2019: 45)

Das klingt durchaus italienisch: die syntaktische Struktur ist einwandfrei, die einzelnen Morpheme widersprechen keineswegs der phonologisch-phonetischen Architektur des Italienischen, doch sind die meisten Lexeme nicht als solche im Wörterbuch auffindbar: „sie fädeln nicht die Dinge ein wie Pfeile, sondern streifen sie wie Federn oder wie ein Hauch oder Sonnenstrahl, und bringen zahlreiche Diffraktionen, harmonische Lockungseffekte hervor" (Maraini 2019: 3).

2 *Topica* auf Italienisch bedeutet sowohl Topik als auch Fehltritt, Faupax.
3 „Es war einmal eine Maus / Faktor von Beruf / sie verwechselte eine Topik mit einer Trope / sie sah ja nun sehr wenig".
4 „Eine Stechmücke aus Sansibar / bummelte herum und ging in ein Café, /, Kindskopf' ruft ihr ein Typ zu / kaue Ingwer, wenn du seekrank bist".

3. Experimentelle Dichtung in der Didaktik: Analyse und Reflexion

Italienisch und Deutsch sind bekanntlich indoeuropäische Sprachen, beide gehören jedoch zwei unterschiedlichen − der romanischen respektive der germanischen − Sprachgruppen an. Beide haben auf der phonologischen Ebene eine vokalisch-konsonantische Struktur, auf der morphologischen ein flexivisches System. Sie unterscheiden sich aber grundsätzlich in der Realisierung und Distribution.

So differieren zum Beispiel die Phoneminventare beider Sprachen sowie die Möglichkeiten ihrer Wiedergabe ganz erheblich. Nehmen wir nur die Vokale: Unterschiedlich ist nicht nur ihre Anzahl (im Standard-Italienischen sind es 7, im Deutschen dagegen schwankt die Anzahl je nach gewählten Kriterien zwischen 15 und 21 - Duden 2015: 35), sondern auch ihre Artikulation: distinktiv ist im Deutschen ihre Länge, im Italienischen hingegen die Öffnung[5] (Blasco Ferrer 1999; Auer 2001; Costa Marcella 2010; Bosco Coletsos / Costa 2013).

Das Spiel mit den Lauten ist selbstverständlich in der experimentellen Dichtung sehr beliebt. Viele Gedichte Jandls basieren auf einer systematischen Destrukturierung von Lauten, wie z.B. in dem Gedicht *Identität*:

vorteuschen
oder
vortoischen
oder
vortoüschen
oder
vortaüschen
oder
vertauschen
oder
vertuschen
oder
forthuschen [. . .] (Jandl 2016, 2: 118)

Ein anderes Beispiel ist *fortschreitende Räude*[6]:

5 Auch distinktive Merkmale markieren im Italienischen oft nur eine regionale Variante und entkräften das Verstehen nicht: z.B. *pésca* /e/ / *pèsca* /ɛ/; *bótte* /o/ / *bòtte* /ɔ/ (d.h. das Fischfangen vs. Pfirsich; Fass vs. Schläge).

6 Diese sprachliche Dekonstruktion des Johannesevangeliums war die einzige Dichtung, die aus dem Manuskript *Laut und Luise* entfernt werden musste, um das Buch bei dem

him hanfang war das wort hund das wort war bei
gott hund gott war das wort hund das wort hist fleisch
geworden hund hat hunter huns gewohnt [. . .] (Jandl 2016, 2: 115).

Das /h/ ist für italienische Ohren kein Laut – man denke nur an die große Schwierigkeit italienischer Lerner:innen, diesen Laut wahrzunehmen und auszusprechen!

Anders werden die in der Sprache zur Verfügung stehenden lautlichen Möglichkeiten in den Gedichten von Scialoja genutzt, die mit der vom Dichter sehr geliebten Paronomasie operieren. Hier zwei Beispiele: Sie klingen wie lustige Sprachspiele, nichtsdestotrotz sind beide, auch das als Kindergedicht klassifizierte *Il bombo*, inhaltlich „existentiell" und beunruhigend und, um eine Definition Jandls zu zitieren, ein „Erlebnis im Mitgeteiltbekommen des Erlebnisses"[7].

Chiede il bombo: «Perché ronzo?
Perché vado sempre a zonzo
come un gonzo, senza meta?
Perché peso come il piombo
sopra il fiore che si piega?»[8] (Scialoja 2009: 30)

Chi non rammenta Mantova
smantellata? Macerie
dove il viandante tenta
il passo tra coriacee

erbacce – pazzi ragni
in fuga sotto spruzzi
di orina – i tuoi congegni
Mantova – fatti a pezzi![9] (Scialoja 2019: 40)

katholischen Walter Verlag veröffentlichen zu dürfen. Offensichtlich ist dieses Spiel mit den Lauten wirklich nicht so harmlos!

7 „Ich vergesse nicht, daß die Mitteilung eines Erlebnisses ein Erlebnis sein kann, wie es der Kunst so häufig gelingt; dann besteht das Erlebnis im Mitgeteiltbekommen des Erlebnisses, aber nicht im Erleben des Erlebnisses" (Jandl 2016, 6, 222).

8 „Fragt die Hummel: „Warum brumme ich? / Warum bummle ich immer herum, / Wie ein Gimpel, ohne ein Ziel? / Warum laste ich wie Blei / Auf der Blume, die sich biegt?"

9 „Wer erinnert sich nicht mehr an Mantova / demoliert? Trümmer / wo der Wanderer den Schritt / wagt, zwischen ledrigem // Unkraut – irrsinnige Spinnen / fliehend unter Strahlen / von Urin – deine Vorrichtungen, / Mantova, zerteilt!"

Was die morphologischen Eigenschaften der zwei Sprachen angeht, ist vor allem anzumerken, dass im Italienisch das Wortbildungsverfahren der Derivation sehr häufig ist; Italienisch besitzt ein reichliches Inventar an Affixen, während das Deutsche Wortbildungen bevorzugt. Ein Paradebeispiel dafür ist das Werk Marainis, so etwa sein Gedicht *Gli Arconti dell'Urazio*.

> „Giochiamo – fanno i putti – a Brancighello?"
> Tu gnompi un brecco, sfanfi un lugherino,
> io smègo un tafferuccio, un finfardello,
> chi vince si tascheggia il marmellino.
>
> „Giochiamo a Fantisberga, a Cassacoppe?",
> griderchiano gli omacci in vinargìa:
> su bòghera le trappe, punto e gnoppe,
> se vinco mi straquascio in brogiulìa.
>
> „Giochiamo all'Uomo!" mormano mistigi
> gli Arconti marmidiosi dell'Urazio:
> chi vince lo balòccoli in festigi,
> chi perde lo fracàsseri in bistrazio. (Maraini 2019: 65)

Man wird das sicherlich als eine „Art" Italienisch erkennen, obwohl nicht ganz so, wie man es vom üblichen Sprachgebrauch gewohnt ist. Einige Lexeme (*Arconti*, *giocare*, *vincere*, *perdere*, *uomo*) sind einwandfrei, andere „klingen" gut, weil sie mit existierenden Morphemen (vor allem Suffixen) – sagen wir – kreativ umgehen. Die *Arconti* kommen in der dritten Strophe nach *putti* (Putten) und *omacci* (großen, groben Männern) vor und werden durch den Kontrast zwischen Naivität/Anmut, einerseits, und Kraft/Rohheit andererseits als etwas grundsätzlich Anderes gekennzeichnet. Außerdem sind sie näher durch die Spezifikation *dell'Urazio* charakterisiert, was für die semantisch klare Nennung der anderen Spieler nicht notwendig ist. Das Lexem *Urazio* entstand laut der Tochter Marainis aus dem deutschen Präfix *Ur-* und *spazio* (Raum) (Maraini 2019:15). Aber auch die Göttin der Astronomie *Urania* blickt hindurch und vielleicht auch die gleichgenannte Science-Fiction-Reihe, die in Italien in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts sehr beliebt war. Wer weiß, ob Maraini daran dachte, ich bin aber sicher, dass er den Vorschlag schätzen würde: das Wort als Funke, wie er sagt! Daraus und aus dem Adverb *mistigi* [*misti-co + igi]* geht deutlich hervor, dass die Arconti keine Menschenwesen sind. Sie sind aber nicht gutmütig, sondern *marmidiosi*[10], also streng

10 Aus engl. *marm*, dialektal für ma'am, madam. Vgl. Schoolmarm, d.h. „a woman who is a schoolteacher …; a person who exhibits characteristics attributed to schoolteachers

und moralistisch, wie alte Lehrerinnen vergangener Zeiten. Die drei Strophen haben die gleiche Struktur: Aufforderung zum Spiel, Beschreibung (des Spiels) und Ergebnis; in allen drei spricht ein lyrisches Ich einen bestimmten Gesprächspartner an (1. Strophe: *tu gnompi*; 2. Strophe: *bòghera*, d.h. Aufforderung, 2 Person sing.). Die Putten spielen offenbar ein kindliches Spiel (s. die vielen verniedlichenden und verkleinernden Suffixe: *lugher-ino*, *taffer-uccio*, *finfard-ello*, *marmell-ino*); die rauen Männer hingegen Glücksspiele (*Cassa-coppe; punto e gnoppe*). Alle Spiele enden mit einem Gewinner (*chi vince si tascheggia il marmellino*, bzw. *se vinco mi straquascio in brogliulì*).

Die Arconti „spielen" hingegen „Menschen" (*Giochiamo all'Uomo!*). Hier ist die Verbvalenz interessant: *giocare a* bedeutet auf Italienisch (wie auf Deutsch) sowohl „ein Spiel spielen" (z.B. *giocare a scacchi*), wie auch „eine Rolle spielen" (z.B. *giocare agli indiani*). *Giocare all'Uomo* suggeriert zuerst die zweite Valenz. Auch hier wendet sich das Ich einem Ansprechpartner zu, der aber nicht der Mitspieler und eventuelle Gewinner bzw. Verlierer, sondern derjenige (vermutlich ein Archont) ist, der denjenigen, der gewinnt bzw. verliert, belohnen oder strafen soll: *chi vince lo balòccoli in festigi/chi perde lo fracàsseri in bistrazio* (*den*, *der gewinnt*, *liebkosest du* … / *den, der verliert, zertrümmerst du* …). Diese Argumentstruktur lässt dritte Beteiligte hervortreten, was bei Putten und *Omacci* nicht der Fall ist, und suggeriert, dass die Archonten, die „Menschen spielen", eigentlich *mit* Menschen spielen, als ob letztere Spielsteine wären, die dann belohnt oder bestraft werden.

Als Gegenbeispiel sei hier an das vielleicht berühmteste Gedicht Jandls erinnert, dessen konstitutives Merkmal die Wortbildung ist:

wien: heldenplatz
der **glanze** heldenplatz **zirka**
versaggerte in **maschenhaftem männchenmeere**
drunter auch frauen die ans **maskelknie**
zu heften heftig sich versuchten, **hoffensdick**
und **brüllzten** wesentlich.

verwogener stirnscheitelunterschwang
nach nöten nördlich, **kechelte**
mit **zu-nummernder** aufs bluten **feilzer** stimme
hinsensend sämmertliche **eigenwäscher**.

(such as strict adherence to arbitrary rules)" (https://www.merriam-webster.com/dictionary/schoolmarm) (zuletzt abgerufen am 08.02.2022).

pirsch!
döppelte der **gottelbock** von **Sa-Atz** zu Sa-Atz
mit **hünig sprenkem** stimm**stummel**.
balzerig **würmelte** es im männechensee
und den weibern ward so **pfingstig** ums **heil**
zumahn: wenn ein **knie-ender** sie **hirschelte**.

Hier ein bekannter Übersetzungsvorschlag von Luigi Reitani:

l'intersa piazza degli eroi **all'incirco**
straflosciava in **mestosi ometti oceanici**
tra loro anche donne, che al **ginocchio mascolare**
di premere pressanti si tentavano, **pregne di sperare**,
e **mugghiolavano** essenzialmente.

baldranzoso sottoslancio sulla fronte ciuffosa
per benbisogno nordico, **grintolava**
con voce **innumerantesi**, **corrupata** di sangue,
falciando completosi i **mi-faccio-i-cazzi-miei**.

puntare!
straltellava il **diuccio-caprone** da **Sa-Afre** a Sa-Afre
con moncherin **di** voce **gigallescamente sgronfia**.
fregolando **vermeggiava** il mare di ometti
e per le femmine fu penecoste sulla *heil*,
tantro più se **incervate** dall'**inginocchio a corna**.
(Reitani 1997: 51)

Die vorgeschlagene Übersetzung arbeitet teils mit „echten" italienischen Strukturen (*sulla fronte ciuffosa*, *con moncherin di voce*), teils aber auch mit Wortbildungen (*l'intersa*, *corrupata*), die im Italienischen sehr unüblich sind. Im italienischen Sprachgebrauch klingen solche Lexeme sehr seltsam und meist obskur. Obwohl sie nicht eigentlich unmöglich sind, verlangen sie doch vom Leser eine größere Reflexionsbereitschaft sowie entsprechende analytische Fähigkeiten. Das Gleiche, wenn auch aus anderen Gründen, gilt für die *Arconti*: einer adäquaten Übersetzung widersetzt sich die relative Armut im Affixeninventar des Deutschen (Grossmann/Rainer 2004).

Das Spiel mit der Syntax hingegen scheint im Italienischen weitaus schwieriger zu sein – ein Spiel, das im Deutschen Jandl meisterhaft beherrscht. In der vom Dichter selbst als „heruntergekommen" bezeichneten Sprache bleibt wohl keine syntaktische Stelle unangetastet:

- von der Klammerbildung – *wenn du haben verloren den selbst dich vertrauenen als einen / schreibenen* (Jandl 2016, 3: 141),
- über die Position der Aktanten – *wenn abends zudecken / stunden ich denken* (Jandl 201, 3: 136),
- zur Syntax der Frage – *du kennen wolfen biermann?* (Jandl 2016, 3: 89) oder
- zur Konstruktion des komplexen Satzes (Haupt- und Nebensätze) – *wenn meinen blicken ich stecken in deinen augen / passer-by passer-by / du gleich suchen ein dingen auf boden* (Jandl 2016, 3: 129).

Ein didaktisch-analytischer Umgang mit ungewöhnlichen Wortbildungen und kühnen syntaktischen Strukturen, die aber nicht willkürlich sind, sondern einen kommunikativen, ja sogar einen ästhetischen Wert haben, bietet sicher eine „genuine Möglichkeit der linguistischen Reflexion" (Weinrich 1968: 40) auch in fremdsprachlichen Aulen. In der regen Diskussion Ende des letzten Jahrhunderts über die Rolle des expliziten grammatischen Wissens, über *Noticing* und *Awareness* (vgl. Schmidt 2012) wurde auch postuliert, dass „Lerner ihre Sprachkompetenz nur dann verbessern können, wenn sie zwischen dem, was sie können und dem, was sie in der Sprache bemerken, einen Unterschied feststellen" (Edmondson 2002: 60). Die mit der Sprache bewusst experimentierenden Gedichte bieten eine wertvolle Gelegenheit für Lernende, sich (auch kontrastiv) auf das Bekannte und auf das Neue zu konzentrieren und beim Entdecken kreativer Mechanismen auch auf die sprachlichen Strukturen der L2 zu fokussieren.

Literatur

Auer, Peter (2001): Kontrastive Analyse Deutsch-Italienisch: eine Übersicht. In: Helbig, Gerhard/Lutz, Götze/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, 367–374.

Beccaria, Gian Luigi (1975): *L'autonomia del significante. Figure del ritmo e della sintassi in Dante, Pascoli, D'Annunzio*. Torino: Einaudi.

Blasco, Ferrer (1999): *Italiano e tedesco. Un confronto linguistico*. Torino: Paravia scriptorium.

Bosco Coletsos, Sandra/Costa, Marcella (2013): *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva*. Alessandria: Dell'Orso.

Costa, Marcella (2010): Kontrastive Analyse Italienisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, 586–593.

Duden (2015): *Universalwörterbuch*. Berlin: Duden Verlag.

Edmondson Willis J. (2002): Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr, 51–70.

Giammei, Alessandro (2015): Disegni (con poesie) per bambini e connoiseurs. In: Crescentini Claudio/D'Acchille, Tiziana/Pirani, Federica/Simongini Gabriele/Tarasco, Antonio (Hrsg.): *100 Scialoja. Azione e pensiero*. Roma: De Luca Editori d'Arte, 88–93.

Grossmann, Maria/Rainer, Franz (Hrsg.) (2004): *La formazione delle parole in italiano*. Tübingen: Niemeyer.

Jandl, Ernst (2012): *der beschriftete sessel. Autobiographische Gedichte und Texte.* Salzburg und Wien: Jung und Jung, 95–96.

Jandl, Ernst (2016): *Werke in sechs Bänden*. Hrsg. von Siblewski Klaus, München: Luchterhand.

Maraini, Fosco (2019): *Gnosi delle Fànfole*. Milano: La nave di Teseo.

Merriam-Webster, *The Merriam-Webster Dictionary.* – https://www.merriam-webster.com/dictionary/schoolmarm. (27.02.2022).

Reitani, Luigi (1997): Frasi e „Safri". Sulla traduzione italiana di wien: helden platz. In: Reitani, Luigi (Hrsg.): *Ernst Jandl. Proposte di lettura*. Udine: Forum.

Schmidt, Richard (2012): Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: Chan, Wai Meng/Chin, Kwee Nyet/Bhatt, Sunil Kumar/Walker, Izumi (Hrsg): *Perspectives on individual characteristics and foreign language education*. *Studies in second and foreign language education*. Vol. 6. Berlin: de Gruyter, 27–50.

Schmitz-Emans, Monika (1997): *Die Sprache der modernen Dichtung*. München: Fink.

Scialoja, Toti (2009): *Versi del senso perso*. Torino: Einaudi.

Scialoja, Toti (2019): *Poesie 1979–1998*. Milano: Garzanti.

Searle, John R. (2013): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt: Suhrkamp.

Weinrich, Harald (1968): Linguistische Bemerkungen zur modernen Lyrik. In: *Akzente*, H. 1, 29–47.

Wittgenstein, Ludwig (1989): *Tractatus logico-philosophicus. Testo originale a fronte*. Torino: Einaudi.

Zublena, Paolo (2014): Dopo la lirica. In: Antonelli, Giuseppe/Motolese, Matteo/Tomasin, Lorenzo: *Storia dell'italiano scritto*. I. Bd. Roma: Carocci, 403–452.

Der DaF-Unterricht als Kunst zu verstehen und verstanden zu werden

Olivera Durbaba (Belgrad)

Abstract: Aufgrund der ethnopsycholinguistischen Lakunen-Theorie wurde in einem empirischen didaktischen Verfahren, das im Sommersemester 2021 mit einer Gruppe von Germanistikstudierenden an der Universität Belgrad durchgeführt wurde, versucht festzustellen, wie fortgeschrittene Deutschlernende mit kulturbezogenen Verständnislücken als einem unterrichtspraktischen und kommunikationsrelevanten Problem bzw. einem möglichen Hindernis beim Leseverstehen umgehen. Als Vorlage zur Textarbeit wurden zwei Bücher eines Autors mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund benutzt, der auf Deutsch schreibt und veröffentlicht (*Herzlich willkommenčić* und *Der Balkanizer* von Danko Rabrenović). Die Analyse erfolgte mit dem Ziel zu überprüfen, inwieweit das Wissen um Lakunen bzw. Kulturrealien die Bedeutungserschließung fördert.

Keywords: Lakunen, Lakunen-Theorie, critical incidents (kritische Ereignisse), interkulturelles Lernen, DaF-Unterricht, Danko Rabrenović

> Wenn du unfreiwillig von Land „A“ nach Land „B“ umziehst [. . .] befindest du dich im Exil. Zunächst stört dich vieles. Ständig vergleichst du „B“ mit „A“ – und „B“ kann dabei nur verlieren. Doch mit der Zeit erkennst du auch die positiven Seiten deiner neuen Umgebung. Der Wunsch, „A“ nie verlassen zu haben, verblasst. Denn hättest du „B“ nie kennengelernt, fehlten dir wichtige Erfahrungen. Der Ortswechsel öffnet deine Augen für einen kritischen Blick auf „A“. Und nun steckst du in einem Dilemma. Dir wird bewusst, dass du weder in „A“ noch in „B“ hundertprozentig glücklich sein wirst. Am liebsten wäre dir eine „C“-Variante, die das Beste aus beiden Welten vereint. Aber die gibt es nicht. Also, arrangierst du dich mit einem Leben zwischen oder in zwei Welten. Das schafft der eine besser, der andere schlechter. [. . .]
> Heute, nach zwanzig Jahren in Deutschland, durchströmt mich immer noch ein tiefes Glücksgefühl, wenn ich in Richtung Belgrad einchecke. [. . .] Und wenn ich dann wieder im Flugzeug Richtung Deutschland sitze, steigt exakt die gleiche Vorfreude in mir auf wie beim Hinflug. [. . .]
> Offenbar habe ich die heiß ersehnte Variante „C“ meines kleinen Exil-Modells gefunden. Sie liegt weder in Belgrad noch in Düsseldorf, weder auf dem Balkan noch in Deutschland. Im Laufe der Jahre hat sie sich still und heimlich in meinem Alltag eingenistet, ist Teil meiner Persönlichkeit geworden. Etwas, was in mir schlummert. Nur im Flugzeug zwischen

> Deutschland und dem Balkan hat das „C“ seinen großen Auftritt. Es kommt für zwei Stunden nach oben und manifestiert sich in purem Glück. Vielleicht kennt mich das Bordpersonal auf den Flügen Düsseldorf-Belgrad-Düsseldorf und Düsseldorf-Zagreb-Düsseldorf schon: Ich bin derjenige, der zwei Stunden lang versonnen lächelt, weil er sich darauf freut, heimzukommen! (Rabrenović 2015a: 12–20)

1. Hybridität als Topos in der Migrantenliteratur

In der Flugzeug-Metapher, mit der Danko Rabrenović, ein in Zagreb geborener, in Belgrad aufgewachsener und seit den frühen 90ern in Düsseldorf wohnhafter Radiomoderator und Autor serbisch-kroatischer Herkunft, die *condition humaine* der meisten (un)freiwilligen Ausgewanderten beschreibt, lässt sich vor dem Hintergrund der *Third-Space-Theory* von Homi Bhabha leicht ein Pendant zu dessen Treppenhaus-Metapher wiedererkennen, als einem „dritten Raum“, in dem sich neue, hybride Identitäten entfalten können:

> Das Treppenhaus als Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen wird zum Prozess symbolischer Interaktion, zum Verbindungsgefüge, das den Unterschied zwischen Oben und Unten, Schwarz und Weiß konstruiert. Das Hin und Her des Treppenhauses, die Bewegung und der Übergang in der Zeit, die es gestattet, verhindern, daß sich Identitäten an seinem oberen und unteren Ende zu ursprünglichen Polaritäten festsetzen. Dieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt. (Bhabha 1997: 127)

Das einführende Zitat, das vom allmählichen Konstruieren der kulturellen Hybridität in den postmodernen, von ununterbrochener Migration gekennzeichneten Gesellschaften zeugt, wurde einem der zwei autobiografischen Bücher von Danko Rabrenović entnommen, in denen der Autor seine Erfahrungen als Einwanderer in Deutschland beschreibt, und zwar in Form anekdotenhafter, chronologisch lose gekoppelter Alltagsgeschichten. Seine Bücher *Herzlich willkommenčić* und *Der Balkanizer* sind wohl dem Bedürfnis entsprungen, die Kluft zwischen zwei Sprachen, zwei Kulturen, zwei Welten zu überwinden und dieser auf Integration ausgerichteten Überwindung durch den kathartischen Schreibprozess einen Sinn zu geben. Wenn ich mich für eine mögliche Genrezuweisung dieser Bücher entscheiden müsste, würde ich sie als non-fiktionales Migranten-Storytelling bezeichnen. Erzählt wird nämlich aus der Ich-Perspektive, im Bekenntnisformat kontinuierlicher Auseinandersetzungen mit Identitätswandel, mit gemischten und vermischten

Zugehörigkeitsgefühlen, mit Alterität und Akzeptanz, Dekonstruktion alter und (Re-)Konstruktion neuer Narrative. Da solche Auseinandersetzungen besonders auffallend in der Migrantenliteratur veranschaulicht werden, wird letztere im fremdsprachlichen Unterricht und nicht zuletzt auch in der Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrkräfte gerne benutzt. Im vorliegenden Artikel wird von einem solchen im Sommersemester 2021 an der Universität Belgrad durchgeführten Unterrichtsversuch berichtet. Diese empirische Mikrostudie, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit erhebt, stellt nur ein bescheidenes Praxisbeispiel dar, das vielleicht in weiteren Unterrichtskontexten überprüft und weiterentwickelt zu werden verdient.

Aus den oben erwähnten Büchern von Danko Rabrenović habe ich zuerst mehrere Textabschnitte ausgewählt, in denen der Autor von den Situationen berichtet, die er offensichtlich als sog. *critical incidents* (bzw. kritische Ereignisse) erlebte (Durbaba 2016: 151 ff.), und deren Ursachen gleichzeitig einer der Lakunen-Kategorien zugeordnet werden können, wie sie im nächsten Abschnitt begrifflich bestimmt werden. Nachdem die Studierenden mit dem Lakunen-Modell vertraut gemacht wurden, konnten die ausgewählten Textabschnitte im Unterricht bearbeitet und diskutiert werden, mit dem Ziel zu überprüfen, ob die Bewusstmachung und Kategorisierung kulturbezogener Unterschiede das Textverständnis erleichtern kann.

2. Der Lakunen-Begriff und sein Entstehungskontext

Der eingangs erwähnte Lakunen-Begriff steht für ein sprachliches und außersprachliches Phänomen, das in theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungsberichten eigentlich seit jeher thematisiert und reflektiert wird. In unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen und von unterschiedlichen Standpunkten aus betrachtet werden bekanntlich für Elemente und Aspekte von Texten und Diskursen einer Sprache, für die Entsprechungen in einer anderen Sprache bzw. in anderen Sprachen entweder komplett fehlen oder nur bedingt bzw. teilweise vorhanden sind, verschiedene Begriffe verwendet, etwa nichtäquivalente (= äquivalentlose) Lexik, Realien, Kulturrealien, *semantic gaps*, *rich points, mots clés*, Antiwörter, Dunkelstellen, weiße Flecken, und nicht zuletzt auch Lakunen (Markovina/Sorokin 2006: 21 f.). Als Lakunen werden jegliche Verständnislücken aufgefasst, die sich auf kulturelle Unterschiede zurückführen lassen:

> Lakunen sind Elemente (Realia, Prozesse, Zustände) eines Textes (in weitestem Sinne), die den Erfahrungen der Träger einer anderen Kultur nicht entsprechen.

> Sie können das Verstehen erschweren, aber auch dazu motivieren, sich intensiver mit den Ursachen einer Verständnislücke zu befassen. Lakunen sind per definitionem interkulturell. (Markovina/Sorokin 2006: 50)

Die Lakunen werden in mehrere Kategorien aufgegliedert – die sich wie bei jeder anderen ähnlichen (künstlichen) analytisch-operationalisierenden Einteilung notwendigerweise überschneiden (Panasiuk/Schröder 2006: 14 f., Ertelt-Vieth 2006: 55):

- linguistische Lakunen (im Bereich Phonetik, Grammatik, Wortschatz, Phraseologie): *Aktionsart* in den slawischen Sprachen; *Konjunktiv* im Deutschen, *subjonctif* im Französischen;
- mentale bzw. subjektpsychologische Lakunen: Stereotype über *Nationalcharaktere*, *ethnokulturelles Temperament*, *spezifische Arten des Denkens und des Humors*;
- Tätigkeitslakunen: *Benehmen*, *Routinen*, *nonverbales Verhalten*, *Kinesik*, *Etikette*, *Anredeformen*;
- gegenständliche bzw. kulturraumbezogene Lakunen: *ethnografische Lakunen (Essen, Kleidung, Wohnformen), mnestische Lakunen (Erinnerungen an historische Ereignisse), Lakunen der Kultursymbolik*;
- Textlakunen, die sich auf die Besonderheiten eines Autors, eines Textgenres oder Rezipiententyps beziehen.

Als Oberbegriff zu jeder dieser Kategorien werden noch *axiologische Lakunen* hinzugefügt, die sich auf (subjektive, oft emotionale) Bewertung und Einschätzung der jeweiligen Verständnislücke beziehen.

An dieser Stelle sei kurz zusammenfassend an die Entstehungszusammenhänge der Lakunen-Theorie erinnert. Sie wurde Ende der 70er Jahre im Rahmen der sowjetischen und später russischen Ethnopsycholinguistik konzipiert. Ihre Gründer und bedeutendsten Vertreter sind Jurij Sorokin und Irina Markovina. Im deutschsprachigen Raum wurde die Theorie zu Beginn des 21. Jahrhunderts durch einen von Igor Panasiuk und Hartmut Schröder herausgegebenen Sammelband (2006), sowie durch mehrere Studien von Astrid Ertelt-Vieth einigermaßen bekannt, fand seitdem allerdings nur ein mäßiges Echo. Nachdem Claus Altmayer (2006) in einer Rezension auf bestimmte Unzulänglichkeiten dieses Modells, gleichzeitig aber auch auf sein Potenzial hingewiesen hatte, vor allem in Bezug auf die subjektive Perspektive und die Bilder der fremden Kultur, die sich beim Einzelnen auftun, gab es meines Wissens keine weiteren nennenswerten und DaF-relevanten Studien und Veröffentlichungen, die die Lakunen-Theorie aufgriffen. Dieser Umstand lässt sich vielleicht ebenfalls als eine Lakune interpretieren, und zwar eine der (nicht übereinstimmenden) Produktion und Rezeption der wissenschaftlichen Texte im russisch-deutschen Vergleich. Dem mittlerweile sehr dynamisch

und vielfältig gewordenen, theoretisch und forschungsmethodisch breit gefächerten germanophonen kulturwissenschaftlichen und interkulturell-fremdsprachendidaktischen Diskurs dürfte der ethnopsycholinguistische Rahmen der Lakunen-Theorie wohl als erkenntnistheoretisch zu vage erscheinen. Er beruht einerseits auf teilweise sehr subjektiven, an Emotionen und persönlichen Erlebnissen orientierten Postulaten, andererseits scheint er auch zu essentialistisch angelegt zu sein, zumal er in erster Linie mit Ethnien als „linguokulturellen Gemeinschaften", mit „Volkscharakter", „Mentalität", „nationalkulturellen Besonderheiten" etc. in Verbindung gebracht wird (Markovina/Sorokin 2006), bzw. mit einem eher statischen, homogenisierenden und monolithen Kulturbegriff operiert.

3. *Lakunen als mögliche Auslöser von* critical incidents

Da der Lakunen-Ansatz die Technik der kontrastiven Gegenüberstellung von Texten, Verhaltensmustern und Sachverhalten postuliert (Panasiuk/Schröder 2006: 15), sich außerdem der „gezielte(n) Analyse von Missverständnissen bzw. kritischen Interaktionssituationen (‚critical incidents') in interkultureller Kommunikation" (Ertelt-Vieth 2006: 53) bedient, über eine umfassende und differenzierte kategoriale Systematik verfügt, und vor allem aber eine „handelnde Dimension" mit einschließt, d.h. Techniken und Übungen zur bewussten Auseinandersetzung mit Kommunikationsschwierigkeiten und potentiellem oder tatsächlichem Scheitern in der interkulturellen Verständigung, scheint er mir auch fremdsprachendidaktisch brauchbar sein zu können, als ein Modell zur Identifizierung und Interpretation von Verständnislücken und Missverständnissen, über die in den Büchern von Rabrenović berichtet wird.

Als subjektiv erlebtes Fehlen von Zeichen und/oder Konzepten (was auch alle Formen von Differenz und Divergenz miteinschließt), das sich durch interkulturellen Kontakt offenbart, können die Lakunen durchaus auch als Auslöser kritischer Ereignisse verstanden werden, bei denen Verstehensschwierigkeiten und Missdeutungen zu Kommunikationsstörungen führen. Das Lakunen-Modell mit kritischen Ereignissen zu verbinden, liegt weiterhin insofern naheliegend, als letztere per definitionem als Begegnungssituationen aufgefasst werden, in denen bei mindestens einem der Kommunikationspartner unterschiedliche, meist unangenehme psychische und psychophysische Reaktionen entstehen, etwa Erstaunen, Verwirrung, Irritation, Angst, Depression. Die Lakunen-Theorie versucht ihrerseits, gerade solche psychische Destabilisierungen auslösenden Verstehenslücken in der interkulturellen Kommunikation aufzudecken. Die Fremdsprachendidaktik könnte ihrerseits

von empirisch erhobenen Ergebnissen profitieren, indem dadurch Methoden und Techniken zum allmählichen Erkennen, Verarbeiten und Überwinden von Verständigungsfallen im ungeschützten Raum der Kommunikation entwickelt würden[1].

4. Empirische Studie und ihre Ergebnisse

Abschließend sei hier noch auf das didaktische Umsetzten der Bücher von Danko Rabrenović im DaF-Unterricht eingegangen. Zu Unterrichtszwecken wurden, wie schon anfangs erwähnt, etwa zehn Kapitel ausgewählt, in denen der Autor von kritischen Ereignissen berichtet, die ihm in den ersten Monaten und Jahren seines Migrantendaseins in Deutschland widerfahren sind. Diese kurzen und sprachlich nicht besonders anspruchsvollen Textpassagen wurden im Mai 2021 im Rahmen meines Kurses zur Didaktik und Methodik der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache mit einer Gruppe von Studierenden durchgenommen, die sich im 6. Semester ihres (nach der Regelstudienzeit vierjährigen) BA-Germanistikstudiums befanden und Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2.2/C1.1 besaßen. Coronabedingt war die Probandengruppe viel kleiner als in zwei von meiner MA-Studentin Sofija Miladinović unter meiner Betreuung ursprünglich konzipierten und umgesetzten Unterrichtsentwürfen vorgesehen (n = 8). Die Studierenden wurden zuerst in einer vorbereitenden Lehrveranstaltung mit den Begriffen Kulturschock, *critical incident* und Lakune vertraut gemacht und in der darauffolgenden Diskussion veranlasst, eigene Beispiele dafür anzugeben. Danach hatten sie das einführende Kapitel *Zwischen zwei Welten* durchzulesen, mit der Aufgabe, darin alle Textstellen zu markieren, in denen der Autor seine Auswanderung nach Recklinghausen – von ihm damals Schrecklinghausen genannt! – und später auch nach Düsseldorf beschreibt und Vergleiche mit seinem bisherigen Leben in Belgrad zieht. Anhand dieses Textes konnten die Studierenden alle Phasen des Kulturschocks wiedererkennen, und diese den passenden Definitionen zuordnen. In der nächsten Unterrichtsstunde wurden weitere ausgewählte Textausschnitte durchgenommen, in denen der Autor von konfliktbeladenen Situationen erzählt, die leicht in die entsprechenden Lakunen-Typen eingeordnet werden konnten. Die Themen der Texte ähneln zwar den traditionellen Topoi eines

1 In meinem eigenen DaF-Unterricht verwende ich meistens ein 3-Schritte-Schema: die jeweilige Verständnislücke wird zuerst als ein kognitives Problem wahrgenommen („*Ich verstehe X nicht*“), das zu einer affektiven / emotionalen Reaktion führt („*Das X verunsichert / beängstigt / frustriert . . . mich*“) und schließlich die Mobilisierung konativer Kräfte auslöst („*Was soll ich jetzt gegen / wegen / angesichts X tun*“).

herkömmlichen Curriculums oder Lehrwerks für Deutschlernende, sind aber dank dem selbstironischen Ich-Erzähler und der doppelten Perspektive der Beteiligten viel lebendiger und – was besonders zu betonen ist – nicht scheinbar, sondern wahrhaft inter-kulturell präsentiert (*Siezen und Duzen, Buchstabieren, Telefonieren, Bestellen und Bezahlen im Restaurant, Einladungen bei deutschen Bekannten und Freunden, Anschnallpflicht im Auto, Hotel Mama vs. Selbstverantwortung, Freizeitvergnügen, Schimpfwörter und Schimpfen, Grillen*). Nach dem Lesen bekamen die Studierenden die Aufgabe, in Partnerarbeit Dialoge und Rollenspiele zu den oben angegebenen Themen zu konzipieren und vorzutragen, in denen sie unterschiedliche Positionen zu vertreten hatten, diejenige des Autors oder eines seiner deutschen Gesprächspartner. Ziel und Zweck dieser mündlichen Übungen war, dem jeweiligen Missverständnis auf die Spur zu kommen und zu versuchen, es in einem Meinungsaustausch zu klären. Manche Paare haben sich für einen Dialog im eher freundlichen Ton entschieden, bei manchen wurde doch etwas heftiger argumentiert, bei jedem Paar konnte das Rollenspiel letztendlich (wie selbstverständlich!) einen friedlichen Ausklang finden. Laut den Aussagen der Teilnehmenden in der darauffolgenden Gruppendiskussion resultierte diese Arbeitsform als sehr gelungen, weil sie sich durch die beschriebenen Unterrichtsaktivitäten bewusst mit der sonst nur implizit bekannten Problematik auseinandergesetzt und somit neue wertvolle Einsichten erhalten hatten.

5. Fazit und weitere Aussichten

Im Nachhinein betrachtet musste ich feststellen, dass diese empirische Studie nicht frei von forschungstechnischen Mängeln war und aus diesem Grund unter besseren Umständen doch wiederholt werden müsste. Wie schon erwähnt, war die Anzahl der Teilnehmenden zu gering (die meisten Studierenden besuchten den Unterricht im Online-Modus), die Zeitplanung erwies sich als zu ambitioniert, weshalb auf weitere vorgesehene Aktivitäten und Datensammlungen verzichtet werden musste (Miladinović 2021): beispielsweise ein Interview mit dem Autor, seine Lesungen und seine Konzerte auf youtube, etc. Auch zeigten die Teilnehmenden wenig Bereitschaft schriftliche Hausaufgaben einzureichen, die ebenfalls hätten analysiert werden sollen.

Trotz all diesen ungünstigen Faktoren und bescheidenen Ergebnissen glaube ich, dass ein Plädoyer für mehr Migrantenliteratur im DaF-Unterricht gerechtfertigt bleibt (auch wenn es sich um pseudofiktionale oder nonfiktionale Werke ohne besonderen literarischen Wert handelt). Wenn Lernende L2-Texte lesen, die von Autoren stammen, welche selbst zuerst L2 lernen und im zielsprachigen Raum nicht selten mühsam Fuß fassen mussten,

wirken sich solche Bekenntnisse auf die Sprachlernmotivation in der Regel positiv aus und bieten dabei auch Unterrichtsanstöße zur Bewusstmachung von möglichen Unannehmlichkeiten in der Kommunikation, zur Sensibilisierung für Andersartigkeit und zur Relativierung des Eigenen. Kenntnisse über Lakunen zu erwerben, könnte vielleicht auch in der Ausbildung der DaF-Lehrkräfte von Nutzen sein, wie bei jeder anderen Aktivität, in der interkulturelle Kompetenzen gefordert und gefördert werden sollten – bei international aktiven Geschäftsleuten, in diplomatischen Vertretungen, bei Beauftragten zahlreicher grenzübergreifend handelnder Organisationen etc. *Last but not least*: Korpora und Thesauri mit Beschreibungen, Definitionen und Entsprechungen der Lakunen könnten auch eine willkommene Unterstützung für Übersetzer:innen und vor allem Posteditor:innen darstellen, die beim maschinellen Übersetzen immer häufiger für den allerletzten, höchstpräzisen Schliff zuständig sind. Den kann es ohne interkulturelle Sensibilität bekanntlich unmöglich geben.

Literatur

Altmayer, Claus (2006): Rezension von Ertelt-Vieth, Astrid (2005): Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(1). – https ://ojs.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/358/348 (05.07.2021).

Bhabha, Homi (1997): Verortungen der Kultur. In: Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin/Steffen, Therese (Hrsg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 123–148.

Durbaba, Olivera (2016): *Kultura i nastava stranih jezika. Uvod u interkulturnu primenjenu lingvistiku*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Ertelt-Vieth, Astrid (2006): Weiterentwicklung des Lakunen-Modells und der Lakunen-Theorie: axiologische Lakunen, Dreiteilung des Modells, Symbole. In: Panasiuk, Igor/Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Lakunen-Theorie. Ethnopsycholinguistische Aspekte der Sprach- und Kulturforschung*. Berlin: Lit Verlag, 49–72.

Markovina, Irina/Sorokin, Jurij (2006): Systematisierungsvergleich linguistischer und kultureller Lakunen. In: Panasiuk, Igor/Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Lakunen-Theorie. Ethnopsycholinguistische Aspekte der Sprach- und Kulturforschung*. Berlin: Lit Verlag, 21–34.

Miladinović, Sofija (2021): *Didaktika nemačke književnosti u interkulturnom kontekstu*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Belgrad: Philologische Fakultät.

Panasiuk, Igor/Schröder, Hartmut (2006): Thematische Einleitung. Ethnopsycholinguistik. In: Panasiuk, Igor/Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Lakunen-Theorie.*

Ethnopsycholinguistische Aspekte der Sprach- und Kulturforschung. Berlin: Lit Verlag, 13–18.

Rabrenović, Danko (2015a): *Der Balkanizer. Ein Jugo in Deutschland*. Köln: DuMont.

Rabrenović, Danko (2015b): *Herzlich willkommenčić. Heimatgeschichten vom Balkanizer*. Köln: DuMont.

Schröder, Hartmut (2006): 'Lacunae' and the Cover Problems of Understanding Texts form Foreign Cultures. In: Panasiuk, Igor/Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Lakunen-Theorie. Ethnopsycholinguistische Aspekte der Sprach- und Kulturforschung*. Berlin: Lit Verlag, 73–84.

Parallelitäten in der malaysischen Sprachumgebung

Jin Zhuo Lee (Sepang)

Abstract: Anhand des malaysischen Volksmärchens *The Mousedeer and the Crocodiles* werden die spezifischen malaysischen kulturellen Gegebenheiten und die Parallelitäten in der malaysischen Sprachumgebung beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache gezeigt, die sich aufgrund der multilingualen und multikulturellen Sprachumgebung naturgemäß entwickelt haben. Die Möglichkeit, auf vorhandene Parallelitäten der jeweils anderen Sprache zurückgreifen zu können, erleichtert das Verinnerlichen der neu zu erlernenden Fremdsprache. Neues kann mit bereits Vorhandenem verknüpft und assoziiert werden. Text- und Strukturbeziehungen werden neu geschaffen, was das Lehren und Lernen erleichtert. Linguistische Parallelitäten werden im Formulieren und Definieren zukünftiger Methoden und Didaktik im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs eine immer größere Rolle spielen, um den Fremdsprachenerwerb effektiver und individueller zu gestalten.

Keywords: Multilingualität, Fremdsprachenerwerb und -vermittlung, Fremdsprachendidaktik

1. Sprachensituation in Malaysia

Malaysia ist ein multilinguales und multikulturelles Land in Südostasien mit britischem kolonialem Hintergrund. Die heutige Bevölkerung besteht aus *Bumiputera* bzw. Malaien:innen und Ureinwohner:innen (68,6 %), Chines:innen (23,4 %), Inder:innen (7 %) und anderen Ausländer:innen (1 %) bei einer Gesamtbevölkerung von 31,6 Millionen (Stand Juli 2016), die sich im Jahr 2021 auf 33,5 Millionen erhöht hat.

In der gegenwärtigen malaysischen Gesellschaft werden Malaiisch, Englisch, Manglisch, Mandarin, Tamil und weitere Dialekte mehrerer ethnischer Gruppen gesprochen. Im Grunde wachsen die meisten Kinder mit zwei oder mehr Sprachen auf. Im Laufe der britischen kolonialen Geschichte unterliegt jede Sprache einem fortwährenden Wandel und spezifischen Veränderungen. Das trifft generell besonders auf Kreolsprachen zu und hier in Malaysia auf Manglisch. Kreolsprachen sind Kommunikationsmittel, durch die unterschiedliche Ethnien in einer Gemeinschaft dank Sprachstandardisierung und Vereinfachung besser miteinander kommunizieren können. Manglisch fungiert als Bindeglied zwischen Englisch und anderen Sprachen der unterschiedlichen Ethnien in Malaysia und hat sich als deren wesentliches Kommunikationsmittel etabliert.

So entwickelte sich die Kreolsprache *Manglisch* über Generationen hinweg als eine Art sprachliche Ersatznorm. Marten (2016: 49) versteht „Sprachstandardisierung" als die Einführung einer Norm, die unterschiedliche Zwecke bedienen kann, z.B. eine Modernisierung der Sprachverwendung unterstützt. Im Laufe der Zeit spiegelte Manglisch mehr und mehr die unterschiedlichen Qualitäten und Eigenschaften der Gesellschaft wider, wobei sich dieser Prozess in der Gegenwart weiter fortsetzt. Sie ist nach wie vor im Erziehungssystem dominierend und zusammen mit Englisch als *lingua franca* immer noch stark verbreitet in der Bevölkerung. Manglisch gilt sogar als eine malaysische Kommunikationsform in der Gesellschaft, mit der sich Malaysier:innen identifizieren und die sie symbolisch repräsentiert.

Die manglische Satzform ist in der Regel von den Partikeln „*lah*", „*leh*" oder dem Adverbiale „*already*" am Ende charakterisiert. Bemerkenswert sind die oft im Präsens stehenden Verben, auch wenn die Sätze sich auf die Vergangenheit beziehen. Zudem ist die Satzstruktur zumeist kurz und lässt das Personalpronomen aus. Zum Beispiel wird aus dem englischen Satz „*Have you eaten*?" im Manglischen „*Eat already*?", was einer einfacheren malaiischen oder chinesischen Grammatik entspricht und als Zeitangabe das Adverbiale „*already*" miteinbezieht. Auf die englische Frage „*Can you do that for me*?" wird im Manglischen die Antwort „*Can lah!*" gegeben, was einem Englischen „*Yes, I can*" entspricht.

2. Unterrichtsprachen im malaysischen Bildungssystem

Aufgrund des britischen kolonialen Einflusses wurde Englisch zum Pflichtfach im malaysischen Bildungssystem und seit der nationalen Unabhängigkeit zur zweiten Amtssprache in Malaysia. Zu diesem Zeitpunkt wurde Malaiisch als Amtssprache eingeführt. Im Folgenden ist das staatliche Bildungssystem in Malaysia dargestellt.

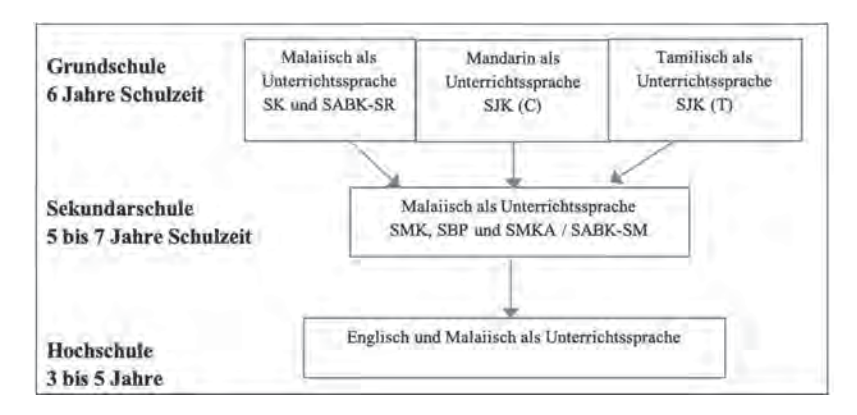


Abb. 1: Unterrichtssprachen im staatlichen Bildungssystem in Malaysia

Bemerkenswert ist, dass die Grundschulausbildung in drei verschiedenen Unterrichtssprachen stattfindet: Malaiisch, Chinesisch und Tamilisch. Obwohl Malaiisch die offizielle Amtssprache und Englisch die zweite Amtssprache ist, gelten beide Sprachen in chinesischen und indischen Grundschulen nur als Lernfächer, jedoch nicht als Unterrichtssprachen. Entsprechend der staatlichen Sprachenpolitik wird ab der Sekundarstufe in den weiterführenden Sekundarschulen nur Malaiisch als Unterrichtssprache verwendet. In der Sekundarstufe wird hingegen Chinesisch als Fremdsprache unterrichtet, ebenso wie Arabisch, Deutsch, Französisch und Koreanisch. Diese werden an Sekundarschulen zum Teil nur als Wahlpflichtfach angeboten. An der Hochschule ist Englisch je nach Bildungsprogramm eher die dominierende Unterrichtssprache.

Aufgrund der multilingualen Situation Malaysias bringen die verschiedenen Ethnien völlig unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mit, zum Beispiel finden sich bei Inder:innen, Chines:innen und Malai:innen nicht nur unterschiedliche Sprachfamilien und Schriftsysteme, sondern auch unterschiedliche Lernmethoden, mit denen die Kinder in der jeweiligen familiären Lernumgebung aufwachsen. Aufgrund des dadurch unterschiedlichen sprachlichen Bildungsniveaus nach der Primärstufe ist es nachvollziehbar, dass die jeweiligen Schüler:innen dem Lehrstoff in der Sekundarstufe nicht gleich gut folgen können. Deswegen hat sich mittlerweile die Einstellung zur Integration von Erst- und Landessprache grundsätzlich geändert, was sich erheblich auf die Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Sprecher:innen ausgewirkt hat (vgl. Roche 2008: 118).

3. Fremdsprachenlernende in Malaysia

Beim Erlernen einer Fremdsprache lässt sich in Malaysia meist auf die Sprachstrukturen und Muster der bereits erlernten Sprachen zurückgreifen, was den Spracherwerb in einer multilingualen Sprachumgebung erleichtert. Eine neu zu erlernende Fremdsprache kann mit der Erst- oder Zweitsprache in Verbindung gesetzt werden. Hierbei spielt vor allem die sprachliche Struktur der Erstsprache eine wesentliche Rolle, besonders, wenn Erstere aus der gleichen Sprachfamilie wie Letztere stammt. Aus diesem Grunde könnte Englisch als die Zweitsprache bereits eine strukturelle und sprachliche Grundlage bieten, damit Anfänger:innen weitere indogermanische Fremdsprachen, z.B. Deutsch, leichter erlernen können. Beim Sprachenlernen kann es zu den unterschiedlichsten Transfererscheinungen kommen, bei denen erworbenes Wissen, auch im extra-linguistischen Bereich, einbezogen wird (vgl. Kärchner-Ober 2009: 92).

Es kann festgestellt werden, dass die Zweitsprache deutlich mit der Drittsprache interagiert und integrierbar ist. Insofern unterstützen die Kenntnisse der Erstsprache auch das Verstehen einer Sprache aus einer anderen Sprachfamilie. Selbst fremde Sprachstrukturen können dadurch leichter integriert werden. Es stellte sich heraus, dass die multilinguale Umgebung, in der die Kinder mehrsprachig aufwachsen, der wichtigste Einflussfaktor für den Fremdspracherwerb ist. Dies ist ein Vorteil für Fremdsprachenlernende in Malaysia. Jedoch gibt es auch Nachteile, vor allem die Indifferenz von Erst- und Zweitsprache gegenüber der Fremdsprache, wie zum Beispiel das *code switching.*

4. Zum Code-Switching

Das Code-Switching-Phänomen ist in Malaysia oft bei Fremdsprachenlernenden, in Gesprächen auf sozialen Medien oder in den Nachrichten zu beobachten. Als Transfererscheinung hängt es von soziolinguistischen Gruppenstrukturen ab, die eine einheitliche innere Mehrsprachigkeit repräsentieren und in denen nur dadurch ein gemeinsames Verstehen und Kommunizieren möglich ist. Da dieses Phänomen in einer multilingualen Gesellschaft kollektiv auftritt, wird es in dieser auch allgemein akzeptiert.

Die folgenden Beispiele für das Code-Switching mit drei Sprachen – hier Malaiisch, Englisch und Deutsch aus meinem privaten Facebook- und WhatsApp-Pool zeigen das Phänomen in der Kommunikation in sozialen Medien, die ich von Studierenden erhalten habe:

After years of leaving the world of baking. Werde es für buka puasa haben und es ist schon genug.

Verlasse nach vielen Jahren die Welt des Backens. Werde es nach der Fastenzeit haben und das reicht schon.

Sayang. Hari Raya during working hours bukan on weekend.

Mein Lieber... Das Fest des Fastenbrechens fällt in die Arbeitszeit, nicht auf ein Wochenende.

Sayang tidak ada orang mau bake cake lecker.

Mein Lieber, niemand möchte leckeren Kuchen backen (keiner hat Zeit).

Daneben ist die deutsche Aussprache eine Herausforderung für Fremdsprachenlernende. Obwohl die malaysische Aussprache ähnlich wie die deutsche sein könnte, haben viele Lernenden häufig Schwierigkeiten in der Aussprache, bzw. mit Betonung und Wortakzent. Außerdem ist die Artikulation und Ausdrucksform der Lernenden aufgrund der Vermischung englischer und deutscher Wörter im Gespräch ebenfalls eine Herausforderung.

5. *Das malaysische Märchen* The Mousedeer and the Crocodiles

Im Folgenden werden am populären malaysischen Märchen *The Mousedeer and the Crocodiles* parallele Methoden und Didaktiken beim Erlernen von weiteren Fremdsprachen, zum Beispiel Deutsch, im Unterricht vorgestellt. Das Märchen berücksichtigt die spezifischen malaysischen kulturellen Gegebenheiten und ist den meisten Fremdsprachenlernenden bekannt, so dass die Vorkenntnis des Inhalts die Fokussierung der Lernenden auf die sprachlichen Momente unterstützt.

Die Geschichte handelt von einem Rehkitz und einem Krokodil. Ein Rehkitz geht am Ufer eines Flusses entlang und sieht auf der anderen Seite leckere Jambu-Rosenäpfel, die es essen will. Es kommt aber nicht hinüber, denn als es an das Wasser kommt, sieht es ein großes Krokodil ans Ufer schwimmen. Das Rehkitz bekommt Angst, aber es kommt mit dem Krokodil ins Gespräch und fragt es, ob es alleine im Fluss sei. Das Krokodil antwortet, es sei nicht allein, sondern mit seiner Familie dort. Das Rehkitz fragt: „Ist es eine große Familie?“ – „Ja, es ist eine große Familie, die größte hier im Fluss“, sagt das Krokodil. Das Rehkitz fragt: „Darf ich euch zählen, wie viele seid ihr denn?“ Das Krokodil sagt: „Ja klar kannst du uns zählen. Ich rufe mal meine Familie herbei“, dann kommt die Familie und die Krokodile tauchen nacheinander auf. Die ganze Familie reiht sich im Kreis auf. Das Rehkitz fragt: „Könnt ihr

euch in einer Reihe aufstellen und darf ich auf euch hüpfen, damit ich euch besser zählen kann?“ Das Krokodil meint: „Ja klar.“ Das Rehkitz hüpft über die Krokodile auf die andere Seite des Flusses und kommt an seinen Baum mit den leckeren Jambu-Früchten heran. Mit vollem Mund bedankt es sich, dass die Krokodile ihm hinüber geholfen haben. Am Ende sind die Krokodile hungrig und sauer, dass sie hereingelegt worden sind.

Die Moral der Geschichte ist, dass große, kräftige Tiere nicht unbedingt auch schlauer sind. Dass das kleine Tier und die Minderheiten mit Köpfchen die Großen und Starken austricksen können. Das aus europäischer Sicht Ungewöhnliche an dieser Geschichte ist, dass in Deutschland eventuell nicht Krokodil und Rehkitz die Hauptrollen einnehmen würden, weil Krokodile im europäischen Raum eher nur in Zoos zu finden sind, nicht in freier Natur. In Malaysia ist es wahrscheinlicher, dass man am Fluss Krokodilen begegnet und wenn man Kindern in Malaysia eine solche Geschichte erzählt, hat sie eher einen Bezug zur Realität. In Deutschland würde man wahrscheinlich eher Tiere heranziehen, die in der Umgebung leben, wie zum Beispiel der Wolf bei Rotkäppchen.

Das Lernen und die Vermittlung einer Fremdsprache spiegeln sich in der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit einer Gesellschaft wider, die damit die Summe der gewachsenen linguistischen und soziokulturellen Erfahrungen repräsentiert. Das legt nahe, dass in einem zeitgemäßen Konzept der Fremdsprachendidaktik die unterschiedlich kulturell geprägten Perspektiven, Interpretationen und Verhaltensmuster der jeweils unterschiedlichen soziolinguistischen Momente sich niederschlagen müssten.

Fremdsprachenlernende verwenden oft die Übersetzung, durch die eine erste Phase der Sprachkompetenz verankert werden kann. Mit wachsender Kohärenz des Fremdsprachenerwerbs entwickelt sich auch das Kompetenzniveau der neu erlernten Sprache, was wiederum dazu verhilft, den Lernfortschritt der Lernenden im Unterricht zu evaluieren. Jedoch ist es ratsam, die Übersetzungstechnik auf literarische und kulturbezogene Technik nicht direkt anzuwenden, denn oft werden nicht adäquate Lösungen aufgezeigt, die dann auch dem Fremdsprachenlernenden vermittelt wird.

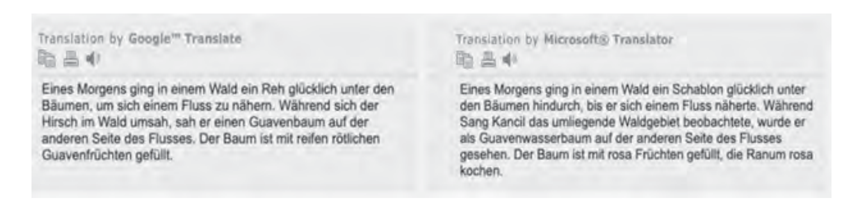


Abb. 2: Übersetzungen des ersten Abschnitts des Märchens (ImTranslator. https://imtranslator.net/compare/malay/to-german/translation/)

Im Folgenden sei das Original nebst Übersetzungen des ersten Abschnitts angegebenen Märchens durch die Google- und Microsoft-Translatorfunction verglichen:

> Pada suatu pagi, di dalam sebuah hutan terdapat seekor kancil yang sedang berjalan-jalan dengan gembira di bawah pepohon hingga menghampiri sebatang sungai. Ketika Sang Kancil sedang memerhatikan sekeliling kawasan hutan, dia terlihat sepohon jambu air yang terletak di seberang sungai. Pohon tersebut dipenuhi dengan buah-buah jambu yang masak ranum kemerah-merahan. (Abdul Latif 2017: 3)

Im linken Text wird das Wort *kancil* mit „Reh“ statt mit „Rehkitz“ übersetzt, wenn auch Reh und Rehkitz ähnlich sind. Außerdem hat das Wort *Schablon* in der rechten Übersetzung keinen Zusammenhang im Text. Des Weiteren wird das Wort *Jambu* als Guavenfrüchte (Übersetzung links), rosa Früchte oder *Ranum* (Übersetzung rechts) wiedergegeben. *Jambu* ist eine typische einheimische Frucht Malaysias, die im Wald wächst und in deutschen Supermärkten nicht zu finden ist. Jedoch ist die Übersetzung als Guavenfrüchte, Guavenbaum, Ranum in diesem Sinne falsch. Außerdem bedeutet das Wort *masak* auf Malaysisch „kochen“, aber es gibt auch eine weitere Bedeutung, z.B. wenn Obst reif ist, wird es auch *masak* genannt. Auf der linken Seite wird es mit „ist [. . .] gefüllt“ und auf der rechten mit „kochen“ übersetzt. Beide Wörter sind im semantischen Sinne nicht richtig. Die nicht konkreten Übersetzungswörter kann die Übersetzungssoftware falsch interpretieren. Denn die richtige Übersetzung umfasst nicht nur eine wörtliche Übertragung, sondern auch semantische und soziokulturelle Kenntnisse. Das Programm erkennt nicht den Sinn des Textes, weshalb es die Bedeutung von zweideutigen Wörtern nicht übersetzen kann. Vergleicht man die maschinelle mit der menschlichen Übersetzungsleistung, so ergibt sich hingegen beispielsweise:

> Ein kleines Rehkitz streifte eines schönen Morgens gutgelaunt durch den Dschungel, als es an einen Fluss kam. Da entdeckte es auf der anderen Seite einen Baum mit reifen Jambu-Rosenäpfeln. (Wolf 2017: 141)

Des Weiteren sind an diesem Text die gravierenden Unterschiede zwischen der Grammatik des Malaiischen und des Deutschen zu erkennen, zum Beispiel, dass unbestimmte Artikel, Präpositionen mit Dativ/Akkusativ, Genitiv und Deklinationen, in der malaiischen Sprache nicht existieren.

Trotzdem bietet eine Sprache anhand der neuen Regeln von Grammatik, Morphologie und Syntax einen Rahmen, in dem sich Bedeutung, Gedanken, Ideen, Wünsche, Erwartung usw. kreativ ausdrücken lassen. Dies können die Lehrenden als Unterrichtsmaterial anwenden und die Lernenden im

Spracherlernen nutzen. In der betrachteten Geschichte stehen Dialoge im Mittelpunkt, die im Unterricht übernommen und modelliert werden können, so dass zugrundeliegende Sprach- und Grammatikstrukturen aufgrund erworbener Lernkonzepte und bestehender Sozialkompetenzen die neue Sprachkompetenz fördern. Mit der Kenntnis der Geschichte und einem tiefen Verständnis der linguistischen Regeln einer fremden Sprache und deren Wechselspiel mit ihrer soziokulturellen Umgebung wird die neu erlernte Fremdsprache besser verstanden. Indem diese Variationen des Sprachgebrauchs in der Fremdsprachendidaktik hervorgehoben und bewusst gemacht werden, erhöht sich die Möglichkeit, diese Sensibilität später im Sprachgebrauch situationskonform zu übertragen. Im Sprachgebrauch und in der Sprachstruktur drücken sich immer auch die jeweiligen soziolinguistischen und soziokulturellen Eigenheiten des Ursprungslandes der Sprache aus.

6. Fazit

Neues mit bereits Vorhandenem zu assoziieren, ist ein effektives didaktisches Moment. Linguistische Parallelitäten zwischen der Zielsprache (Deutsch) und der Landessprache (Malaiisch) werden im Formulieren und Definieren zukünftiger Didaktik im Fremdsprachenunterricht eine immer größere Rolle spielen und den Fremdsprachenerwerb effektiver gestalten, aber auch individueller abstimmen lassen. Daraus folgt, dass sich die Fremdsprachendidaktik nicht mehr nur auf das Erlernen linguistischer Schwerpunkte beschränkt, sondern die Kultur der Zielsprache integriert und weiter umfasst, was die interkulturelle Sprachkompetenz unterstützt. Zusammenfassend lässt sich schließen, dass es Fremdsprachenlernenden mit einem soziokulturellen Verständnis der jeweils zu erlernenden Fremdsprache leichter fallen wird, die Bedeutung des Kontextes der neuen Fremdsprache zu erfassen.

Literatur

Abdul Latif, S. N. S. (2017): Sang Kancil dan Sang Buaya. In: Wolf, H. V. / Ling, W. L. / Pillai, S. / Philip, A. (Eds.): *The Mousedeer and the Crocodiles. A Malaysian Folktale in 111 Languages*. Kuala Lumpur: University Malaya, 3–4.

Ang, L. H. (2011): Multilingualism in Malaysia. In: Kärchner-Ober, R. (Hrsg.): *Multilingual Thumbprints*. Band 7. Hohengehren: Schneider Verlag, 149–150.

Department of Statistics, Malaysia (2016): *CIA Word Face Book Juli 2016*. – https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/print_my.html (18.12.2016).

Department of Statistics, Malaysia (2021): *CIA Word Face Book Juli 2021*. – https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/malaysia/ (01.08.2021).

Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Bände. Berlin: De Gruyter, 648–653.

Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter, 738–753.

I*mTranslator [Online]*. – https://imtranslator.net/compare/malay/to-german/translation/ (20.07.2021).

Kärchner-Ober, Renate (2009): The German Language is Completely Different from the English Language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache. In: Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit*. Bd. 9. Tübingen: Stauffenburg.

Lee, Jin Zhuo (2020): *Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsprognosen*. Dissertation, Freie Universität Berlin.

Marten, Heiko F. (2016): *Sprach(en)politik. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.

Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.

Roche, Jörg (2008^2): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel: Francke, 56–118.

Wolf, H. V. (2017): Das Rehkitz und die Krokodile. In: Wolf, H. V. / Ling, W. L. / Pillai, S. / Philip, A. (Eds.): *The Mousedeer and the Crocodiles. A Malaysian Folktale in 111 Languages*. Kuala Lumpur: University Malaya, 141–142.

Zhou, Minglang/Wang, Xiaomei (2017): *Introduction: understanding language management and multilingualism in Malaysia*. – DOI 10.1515/ijsl-2016-0054. De Gruyter Mouton IJSL 2017, 1–16.

Multimodale Parallelität in der Textsorte Videokonferenz

Matthias Jung (Düsseldorf), Annegret Middeke (Göttingen)

Abstract: Seit den ersten Lockdowns haben sich durch die erzwungene Kommunikationsverlagerung in die Online-Welt digitale, vorher randständige Textsorten auf breiter Front etabliert. In diesem Kontext beschäftigen wir uns mit der „Multimodalen Konferenz". Unter dieser Textsorte verstehen wir Videokonferenzen mit für ein Publikum freigeschaltetem, d.h. sichtbarem und von diesem genutzten Parallelchat, der mit der Hör-/Seh-Kommunikation des Referenztextes im Video eine Einheit bildet. Der Beitrag analysiert die Textsorte, definiert sie genauer und zeigt an empirischen Beispielen von Online-Konferenzen (wissenschaftlicher Vortrag, Mitgliederversammlung, Podiumsdiskussion) ihre unterschiedlichen Ausprägungen auf. Die Beispielanalysen machen die Dynamik der Beziehungen zwischen Haupt- und Nebentext sichtbar ebenso wie die Entstehung von neuen Normen und Quasi-Konventionen. Diese schnellen Entwicklungen prädisponieren die multimodale Konferenz auch in den nächsten Jahren zu einem spannenden Forschungsfeld der Kommunikationsforschung.

Keywords: Textsorten, Medienanalyse, Digitalisierung, Online-Konferenz, Kommunikationsforschung, Sprachwandel, Sprachnormen

1. Einleitung

Der intensive Digitalisierungsschub infolge der Corona-Pandemie hat insbesondere unsere Kommunikationswege verändert – nicht zuletzt bei der IVG-Tagung in Palermo – und den Face-to-Face-Austausch durch mediatisierte Kommunikationsformen ersetzt. In den nunmehr knapp zwei Jahren seit den ersten Lockdowns haben sich neue Textsorten verbreitet, die zwar vorher schon technisch möglich waren und vereinzelt praktiziert wurden, aber erst durch die erzwungene Kommunikationsverlagerung in die Online-Welt seit Anfang 2020 zu einem weit verbreiteten Phänomen wurden und sich dadurch etablieren und weiterentwickeln.

In diesem Kontext beschäftigen wir uns mit der neuen Textsorte „Multimodale Konferenz". Darunter verstehen wir Videokonferenzen mit für ein Publikum freigeschaltetem, d.h. sichtbarem und von diesem genutzten Parallelchat, der mit der Hör-/Seh-Kommunikation des Referenztextes im Video eine Einheit bildet. Solche multimodalen Konferenzen haben sich seit pandemiebedingter Ad-hoc-Digitalisierung für Vorträge, öffentliche Diskussionen, Podien, Seminare und Workshops, Versammlungen etc., kurz jede Form sachgesteuerter Online-Zusammenkunft von mehreren Personen mit meist

öffentlichem Charakter etabliert. In unserem explorativen Beitrag liegt der Fokus nicht auf dem Interaktionsmanagement von Haupt- und Nebentexten, sondern auf den diskursiven Verschränkungen und Bezugnahmen der beiden synchronen Kommunikationsformen im virtuellen Raum. An Beispielen sollen mögliche Formen und Bedingungen dieser Parallelkommunikation aufgezeigt bzw. entsprechende Forschungsperspektiven entwickelt werden.

2. Analyse

Multimodale Konferenzen kombinieren die Hör-/Seh-Kommunikation in Echtzeit mit einem simultanen schriftlichen Chat. Nicht gemeint sind (gestreamte) Online-Vorlesung, MOOCs etc., gestreamte Live-Sendungen (Fernsehen oder Internet), in die eine Moderator*in Socialmedia-Kommentare integriert, Videokonferenzen ohne Chat, Chat- und Socialmedia-Kommentare zu Videos, Videos mit Untertiteln, die digitale private Nebenkommunikation (1:1-Chats), die Pausenkommunikation und erst recht nicht der einfache Videocall über ein Smartphone.

Was ist das Besondere und Neue an der Textsorte multimodale Konferenz? Es handelt sich nach unserer Überzeugung um eine neue Kommunikationsform mit sich aktuell etablierenden Regeln und Interaktionsmöglichkeiten, Chancen und Risiken, die langfristig Bestand haben und immer wichtiger werden dürfte.

Kennzeichnend ist die Zweiteilung in eine „Bühne“, d.i. der primäre auditive Hör-/Seh-Text (soweit Illustrationen und Textstücke eingeblendet werden, sonst nur Hörtext mit Bild des/der Sprechenden), und eine „Galerie“ – ein sekundärer Lesetext, der seinerseits über Hyperlinks und Dateien indirekt medial angereichert werden kann. Zwischen Bühne und Galerie besteht ein kategoriales Rechte- und Einflussgefälle, wobei die Berücksichtigung des Chats in der Hauptkommunikation fakultativ ist.

Der Gesamttext entsteht erst bei den Rezipient*innen (Hörer*innen-Zuschauer*innen-Leser*innen), soweit diese den Chat aktiviert haben bzw. parallel verfolgen. Durch den Chat entstehen explizite Feedback- und inhaltliche Partizipationsmöglichkeiten am Gesamttext für alle. Diese Möglichkeiten werden durch technische Einstellungen (z.B. anklickbare Links, Dateiversand, Privatkommunikation) im Rahmen der Chatoptionen gesteuert bzw. sie entfallen je nach verwendeter Videokonferenzsoftware oder sind von vorneherein stark eingeschränkt. Zusätzlich zur technischen Seite beeinflussen ggf. Moderatoren die inhaltliche Verbindung des Chats mit der Hauptkommunikation oder Redner lesen alternativ selber den Chat mit und beziehen sich darauf, was aber einen souveränen Umgang mit dem digitalen Medium und eine gut ausgebildete Multi-Tasking-Kompetenz voraussetzt.

3. *Beispiele kommunikativer Funktionen*

Als Materialgrundlage für die Untersuchung der kommunikativen Funktionen von Parallelchats dienen:

(1) eine fachwissenschaftliche Veranstaltung: z.B. der Plenarvortrag „Mozart für Anfänger? Zum Verhältnis von Sprachdidaktik, Spracherwerbsforschung und Gemeinsamem Europäischem Referenzrahmen" von Prof. Dr. Winfried Thielmann auf der digitalen FaDaF-Jahrestagung am 05.06.2021
(2) eine wissenschaftsbetriebliche Veranstaltung: z.B. die digitale FaDaF-Mitgliederversammlung am 13.11.2020
(3) eine fachlich-feuilletonistische Veranstaltung: z.B. „Titel, Thesen, Kontroversen. Das FaDaF-Quartett", in dem vier für das Fach DaF/DaZ relevante Fachbücher von Expert*innen live rezensiert und anschließen im Plenum diskutiert wurden, am 14.05.2021
(4) eine fachlich-diskursive Podiumsdiskussion mit vier Expert*innen zum Thema „Digitale Deterritorialisierung. Sprach- und Kulturvermittlung auf neuem Terrain" am 07.06.2021
(5) eine fachlich-kollegiale Veranstaltung: z.B. „Unter uns", ein offener Austausch zum Thema „Internationale Germanistik", bei dem es keinen vorbereiteten monologischen Input, sondern ausschließlich moderierte Gespräche im Plenum und in Kleingruppen gab, am 12.12.2020.

Auf der Bühne sind (1) und (2) konzeptionell monologisch und (3), (4) und (5) konzeptionell polylogisch organisiert – mit steigendem Grad der aktiven Publikumsbeteiligung.

Zunächst ist grundsätzlich zwischen primärem Haupttext und sekundären, subordinierten Nebentexten[1] zu unterscheiden: Bei den (ganz oder teilweise) monologischen Formaten ist der Haupttext eine vorbereitete, lineare, strukturierte, zumeist foliengestützte mündliche Rede, ein Live-Vortrag eines/einer Redner*in in Echtzeit, der für sich alleine stehen kann und auf bleibende Relevanz angelegt ist. Er ist an das ganze Auditorium gerichtet, hat formalisierten, öffentlichen Charakter. Dagegen sind die Nebentexte live und simultan verfasste schriftliche Notizen (gelegentlich, wenn erlaubt, auch Dokumente) von verschiedenen Verfasser*innen, die wahlweise anonym bleiben können. Es sind vom Vortrag inspirierte Assoziationen, Kommentare,

1 Ein „Epitext" ist nach Genette (2001) der außerhalb des gedruckten Werks stehende Text, z.B. eine Rezension, ein Interview u.ä. Ihnen wird lektüresteuernde Funktion beigemessen, sie machen ihn erkennbar, lesbar, behandelbar und einschätzbar und stellen die Einheit des Textes her.

Ergänzungen bis hin zu Digressionen, also spontane, unvorhersehbare schriftliche Äußerungen, die ihre Existenzberechtigung durch den Haupttext erhalten. Sie sind heteronom und dispers, aber auch multidirektional interaktiv, denn sie können sich an den/die Redner*in, an das ganze Auditorium oder an einzelne Personen richten, weshalb sie einen teilformalisierten bzw. informellen Charakter aufweisen und i.d.R. auf punktuelle Relevanz angelegt sind. Eine dritte Kommunikationsinstanz ist der/die Moderator*in, der/die jederzeit professionell-strategisch eingreifen kann. Bei den polylogischen Fachdiskussionen, insbesondere denen ohne monologischen Impuls, nimmt der/die Moderator*in eine größere Rolle ein.

Im Folgenden werden exemplarisch verschiedene *kommunikative Funktionen von Parallelchats* beschrieben. In den vier zugrundeliegenden Veranstaltungen hatten die Redner*innen bzw. Moderator*innen Publikumsbeteiligung im Chat explizit als gewünscht angekündigt.

(a) Begrüßungs-, Feedback- und Verabschiedungsvariationen

Im Unterschied zu analogen Veranstaltungen, bei denen man sich vorher oder nachher bei einem Kaffee austauscht und währenddessen allenfalls leise mit dem/der Nachbar*in schwätzt, können sich die Teilnehmenden im virtuellen Raum persönlich öffentlich bemerkbar machen, z.B. bei der Begrüßung und Verabschiedung. Die erweiterten Begrüßungen werden zumeist von den Redner*innen oder Moderator*innen initiiert, wie im Fall (2) aus der FaDaF-Geschäftsstelle: „Hallo zusammen, schön, dass Sie da sind. Herzlich willkommen beim FaDaF!:-)“. Es folgten Grüße „von Indien bis Südhessen“ (Chat-o-Dram 2020). Der Applaus am Ende der Veranstaltungen wird durch entsprechende Icons, seitlich gerichtetes Händeklatschen in die Kamera (wenn diese eingeschaltet ist) und durch ein vielstimmiges, personalisiertes Feedback ersetzt bzw. erweitert. Durch die Pluralisierung, Variierung und Personalisierung der sprachlichen Äußerungen von Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln wird eine performative soziale Einbindung des Individuums in den virtuellen Diskursraum ermöglicht, das als Person zumeist hinter einer schwarzen Kachel verborgen bleibt. Diese grundsätzliche Verschiebung des Tenors und Modus’ von soziopragmatischen Sprachhandlungen setzt sich im wissenschaftlichen Diskurs fort.

(b) Fragen und Kommentare zum Haupttext

Das ist der herkömmlichste und häufigste Modus, der auch in analogen Veranstaltungen praktiziert wird, nur stärker von den Redner*innen bzw. Moderator*innen kuratiert und formalisiert, notwendigerweise immer linear

verlaufend. Mit Blick auf die Möglichkeiten, außerdem Kritik zu äußern, einen Gegendiskurs zu initiieren, ein von der Veranstaltung unabhängiges eigenes Thema zu platzieren und (eigene) Materialien über den Chat zu verschicken, kann hier von einer größeren deliberativen Diskursqualität gesprochen werden, zumindest solange dieser auf dem Zivilitätsniveau einer analogen wissenschaftlichen Veranstaltung stattfindet.

(c) Kritik, Gegendiskurs und Verselbständigung der Chatkommunikation

Die zweiminütige Sequenz, in der fünf Personen fachwissenschaftlich interagieren, aus dem Chatprotokoll zum Vortrag von Winfried Thielmann (Fall 1), zeigt die relative Unabhängigkeit der Chat-Kommunikation, in der bereits gestellte Publikumsfragen wieder aufgegriffen (D und G, Min. 12:02) und weiterführende Überlegungen (E, Min. 12:03) und Meinungen (C, Min. 12:02) geäußert werden. Außerdem kommen Elemente von Zwiegesprächen vor (A und B, Min. 12:01, F und C, Min. 12:03).

Tabelle 1: Auszug auf dem Chatprotokoll zum Vortrag von Prof. Dr. Winfried Thielmann am 05.06.2021, anonymisiert. (Fall 1)

Zeit	**Chattext**
12:01	**A**: Man kann sich auch mit begrenzten grammatischen Mitteln verständlich machen. Chunks sind hier ausgenommen.
12:01	**B**: @**A**: Das sehe ich genauso.
12:02	**C**: Damit sind die testorientierten, berufstätigen TN usw. nicht zufrieden, glaube ich. Damit könnten sie im heutigen System doch auch nicht erfolgreich sein.
12:02	**D**: Ich möchte die Frage von Frau **X** wiederholen: „Und was ist mit Fossilierung, d.h. mit der Gewöhnung an nicht zielsprachlicher (sic!) Strukturen und deren schwierige(re)n ‚Abgewöhnung‘?“
12:03	**E**: Aber wieso sind dann so viele Lernende so erfolgreich? Egal oder Klett, Cornelsen, Hueber, Schubert: die Lernerfolge sind da.
12:03	**F**: @**E**: Ja, das stimmt.

Einen Schritt weiter geht das Beispiel aus dem Expert*innengespräch (Fall 5), in dem sich die Chatkommunikation verselbständigt, nachdem D sich mit einer spontanen Umfrage an das Publikum wendet (Min. 02:26:50), auf die dann aber auch zwei Expert*innen vom Podium einsteigen.

Tabelle 2: Auszug auf dem Chatprotokoll zum Expert*innengespräch „Digitale Deterritorialisierung“ am 07.06.2021, anonymisiert. (Fall 4)

Zeit	Chattext
02:22:56	**A**: @**B**:-) Hybrid ist die Zukunft:-)
02:23:08	**C**: „eine hybride Zukunft“ – was für ein toller Begriff! ja wir stehen auf zwei Beinen am besten.
02:26:50	**D**: Bewerten Sie von 1 (ein bisschen) über 5 (von allem ein bisschen) bis 10 (sehr viel): Wie digital hätten Sie es denn gerne nach der Pandemie?:)
02:27:00 **02:27:19** **02:27:19** **02:27:34** **02:27:42**	**E** (= Expert*in auf dem Podium): 5 **F**: 6 **D**: genau 5 **G** (= Expert*in auf dem Podium): 1 und 10 **B**: 8 zum Zwecke des Klimaschutzes

(d) Weiterführende Informationen und gegenseitige Hilfe

Ergänzende Literaturhinweise, oft mit URL, und Materialien werden zum einen initiativ über den Chat versendet und zum anderen als Reaktion auf konkrete Fragen und Wünsche. Auch bei anderen Punkten helfen die Teilnehmenden einander, z.B. wenn jemand etwas akustisch nicht verstanden hat, wissen möchte, an welchem Lehrstuhl der/die erwähnte Expert*in tätig ist, wann und wo ein Buch, das derzeit in Vorbereitung ist, erscheint, u.a.m.

Ob die Informationen, Daten, Anregungen und Fragen aus den Chats nachhaltig in die Haupttexte zurückfließen, indem sie etwa bei Veröffentlichungen berücksichtigt werden, bleibt zu untersuchen. Im Fall (1), der *post factum* eine schriftliche Kontroverse auslöste, die aktuell auf der Homepage der Arbeitsstelle für Lehrwerkforschung und Materialentwicklung (ALM) (Funk 2021; Grein 2021; Thielmann 2021) ausgetragen wird, greifen die beiden Diskutant*innen ihre Äußerungen aus dem Live-Chat erneut auf und führen diese argumentativ aus und verschaffen sich im Nachgang Gehör. Der Redner selbst integriert den Chat weder in seine Respondenz auf der ALM noch in die schriftliche Veröffentlichung seines Plenarvortrags in der Zeitschrift „Info DaF“.

4. Ausblick

Die Entwicklung dieser neuen multimodalen Textsorten ist noch in vollem Gange. Es kann quasi in Echtzeit verfolgt werden, wie sich neue Konventionen

und Formen herausbilden, sobald einzelne Parameter geändert werden oder weitere Kanäle hinzukommen. Werden solche Konferenzen etwa in den Social Media gestreamt oder z.B. per Twitter live kommentiert, entsteht ein weiterer paralleler Metatext, der aber im Unterschied zum eingebetteten Chat der Videokonferenz von den Akteuren der Videokonferenz nicht wahrgenommen wird und den Verlauf nicht beeinflussen kann. Selten hat die linguistische Forschung eine prinzipiell so leicht dokumentierbare empirische Grundlage, die auch neues Licht auf bekannte Fragestellungen werfen kann, etwa zu den Fragen der Chatkommunikation oder dem Kontinuum von konzeptioneller Schriftlichkeit zu konzeptioneller Mündlichkeit. Erhellend kann auch der Vergleich zu entsprechenden analogen Tagungsformaten und hybriden Übergangsformen wie z.B. Vorträgen, die vor physisch anwesendem Publikum stattfinden, von diesem aber parallel in einem allen zugänglichen Chat kommentiert und diskutiert wird, wie dies mittlerweile auch bei Live-Fernsehsendungen oft gemacht wird.

Multimodalen Videokonferenzen bieten nicht zuletzt im Vergleich zum analogen Konferenzformat neue Diskurs- und Partizipationschancen, da es für das Publikum viel leichter ist, im Chat sich zu Wort zu melden, als öffentlich für alle sichtbar zu sprechen, Chatfragen und Bemerkungen erlauben auch eine konzentriertere Diskussion, speziell wenn eine Moderation diese auswählt und zusammenfasst und die Diskussion nicht den Zufälligkeiten individueller Wortmeldungen in chronologischer Reihenfolge unterworfen ist. Das ist gerade für große Veranstaltungen ein echter Vorteil für den wissenschaftlichen Diskurs.

Im Sinne eines Trends zu offeneren Partizipationsmöglichkeiten, die man schon vor der Virtualisierungswelle mit Veranstaltungsformen wie Open Space oder Barcamps zu stärken suchte, ist interessant zu beobachten, welche Gepflogenheiten sich hier durchsetzen: Aktiviert man überhaupt einen Chat? Können die Zuhörenden sich auch direkt mit Mikrophon und Kamera zu Wort melden oder unterbindet man diese Möglichkeiten, was technisch kein Problem ist? Die möglichen negativen Auswirkungen von Parallelchats wie Ablenkung vom Vortrag und ein unprofessioneller Eindruck, die Sarkar et al. (2021: 8) auflisten, können wir bisher nicht bestätigen.

Die Verbreitung multimodaler Videocalls wird nicht zuletzt davon abhängen, wie sehr die technischen Optionen produktiv und nicht missbräuchlich ausgenutzt werden. Denn so, wie die Hemmschwelle niedriger ist, sich mehr oder weniger anonym per Mikro oder im Chat zu beteiligen – auch das übrigens ein Parameter, den die Veranstaltenden steuern können, indem sie auf Vorregistrierung und Klarnamen bestehen – so ist es auch für Spammer, Trolle und virtuelle Randalierende sehr viel leichter zu stören. Auch das ist eine Erfahrung, die die Autor*innen schon einmal in der Anfangsphase als Opfer von „Zoom-Bombing“ gemacht haben, was sich aber durch

entsprechende Maßnahmen relativ leicht verhindern lässt. Angesichts der pandemiebedingt inzwischen seit zwei Jahren anhaltenden Allgegenwart von Videokonferenzen scheint nur eines klar: Sie werden auch nach der Corona-Krise eine Selbstverständlichkeit bleiben, sich weiterentwickeln und ein spannendes Forschungsobjekt bilden.

Literatur

Beißwenger, Michael (2005): Technologiebedingte Besonderheiten bei der Aushandlung und Realisierung kommunikativer Züge in Chat-Umgebungen. In: Beißwenger, Michael/Storrer, Angelika (Hrsg.): *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien: Konzepte – Werkzeuge – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Ibidem Verlag, 63–87.

Chat-o-Dram (2020): *FaDaF-Mitgliederversammlung. Ein Chat-oh-dram in drei Akten*. In: fadaf aktuell 1, 17–23. – https://owncloud.gwdg.de/index.php/s/Pm3G1lI4jOSKVPl (19.12.2021).

Funk, Hermann (2021): *Die Sprachdidaktik muss umkehren – oder auch nicht! – Eine Replik auf Winfried Thielmanns FaDaF-Vortrag in Freiburg 2021 zum Verhältnis von Sprachdidaktik, Spracherwerbsforschung und Gemeinsamem Europäischem Referenzrahmen*. – https ://www.alm.uni-jena.de/index.php/aktuelles/83-die-sprachdidaktik-muss-umkehren-oder-auch-nicht (19.12.2021).

Genette, Gérard (2001): *Paratexte: Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt a.M.: suhrkamp: taschenbuch wissenschaft.

Grein, Marion (2021): Die Natural-Order-Hypothese – ein Plädoyer für Lehrwerke nach dem GER. Vortrag Thielmann – eine kritische Betrachtung. 3 Seiten. – https://www.alm.uni-jena.de/index.php/aktuelles/83-die-sprachdidaktik-muss-umkehren-oder-auch-nicht. (19.12.2021).

Sarkar, Advait/Rintel, Sean/Borowiec, Damian/Bergmann, Rachel/Gillett, Sharon/Bragg, Danielle/Baym, Nancy/Sellen, Abigail (2021): The promise and peril of parallel chat in video meetings for work. In: *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. May 8–13, 2021, Yokohama, Japan. ACM: New York.

Thielmann, Winfried (2021): *Antwort auf die Einwände gegen seine Lehrwerkkritik im FaDaF-Plenarvortrag 2021.* 4 Seiten. – https://www.alm.uni-jena.de/index.php/aktuelles/83-die-sprachdidaktik-muss-umkehren-oder-auch-nicht (19.12.2021).

Deutsche Klassiker, multimedial

Nikolina Burneva (Veliko Tarnovo)

Abstract: Die veränderten Bedingungen für transregionale und digitale Kommunikation ergeben die Möglichkeit für neue didaktische Ansätze und Techniken. Sie werden durch grundsätzliche Veränderungen im Wahrnehmungs- und Verarbeitungsverhalten der Lerner fast zwingend notwendig, ja gegebenenfalls durch epistemologische Vorschriften auch noch verstärkt. Am Beispiel von (post-)modernen Transformationen der Ballade *Erlkönig* von Johann Wolfgang von Goethe soll im vorliegenden Beitrag die Diskussion über die curriculare Erweiterung des Deutschunterrichts um die ästhetische und die medienkulturelle Kompetenz kommentiert und mit Hinblick auf die Entwicklungen der EDV- und IT-Software und Kapazitäten der Bildungseinrichtungen ergänzt werden.

Keywords: Rezeptionsästhetik, „Erlkönig"-Transformationen in Bild, Ton und Video, Medienkulturkompetenz

> *Today, we no longer know what to call "art", what its function is, and even less what function it will have in the future. We only know that it is something dynamic-unlike many ideas that have governed us. [...] Today, instead, it would be helpful to find all those rules that show how and why the universe is not fixed-how this dynamism develops and acts. Then maybe we will be able to explain many things, perhaps even art, because the old instruments of judgment, the old aesthetics are no longer of any use to us-so much so that we no longer know what's beautiful and what isn't.*
>
> Michelangelo Antonioni

Es ist lange her, könnte man meinen, seitdem Antonionis Urteil über die anachronistisch gewordenen ästhetischen Einstellungen der hohen Kultur gefallen ist. Der sich als Zaungast der Welt der *hippies* empfunden hatte[1], war seinerzeit weltweit berühmt und bewundert als der Reformer der Film-Grammatik, ahnte aber schon, dass ihm der Ruhm in der Nachwelt nicht fest versichert war. Seitdem ist die Generationenproblematik – ein zentrales Thema schon der frühen Moderne – so vordergründig und das Tempo, mit der sich die Jahrgänge voneinander ausdifferenzierten, so schnell geworden, dass neuerdings

1 "I don't know the hippies well enough." (Antonioni im Interview, vgl. Billard 2008: 55).

zu deren Bezeichnung das lateinische Alphabet nicht mehr ausreichte und der Gen Z (geb. 1997 bis 2012) die Gen Alpha (geb. um 2010 bis 2024) angeschlossen werden musste.

Was in der Soziologie und Gruppenpsychologie schon Gemeinplatz ist, erscheint aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts als sehr komplex und folgenschwer. Im Folgenden wird der Kontext der kulturgeschichtlichen Transformationen am Übergang zur Informationsgesellschaft umrissen, um vor diesem Hintergrund und an mehreren Beispielen auf einige spezifische Momente der veränderten Wahrnehmungsästhetik einzugehen und Konsequenzen für die Didaktik von Deutsch als Fremdsprache zu kommentieren.

1. Kontext der didaktischen Perspektive

Eine anscheinend paradoxe Situation ist mit der zunehmenden Entwicklung der Technologien zur Speicherung und Vergabe von Informationen in Erscheinung getreten. Die letzten Jahrzehnte in den universitären Auditorien zeigen das Schwinden des Wissens und des Verständnisses für den geschichtlichen Ablauf der menschlichen Zivilisation sowie der Bewusstwerdung von prozesshaften Abläufen in der politischen und kulturellen Geschichte der Menschen. Je mehr, je vollkommener und allgemein zugänglicher die Instrumente, Infrastruktur und Politiken zur Informationsvermittlung sind, desto weniger Erfahrung und Beobachtungsgabe bringen die Studierenden in die Seminare ein und desto schwächeren Anteil nehmen sie an fachlichen Kommunikationen. Gerade bei Menschen der jüngeren Generationen bedingt die ungenügende Kenntnis der Materie auch die oberflächliche, oft desinteressierte und passive Beteiligung am sozialen Leben. Dieser Teufelskreis beschränkt ihr Weltbild in immer engere Rahmen.

Hand in Hand damit geht auch die grundsätzliche Veränderung der Lesetechniken, z.B. das Bevorzugen von schnellen und informationsdichten Lektüren. Darum wirkt die Lust am Lesen von umfangreichen Romanen etwa, aber auch von (populär-)wissenschaftlichen Abhandlungen, die drei Jahrhunderte lang die Bildungselite der Gesellschaften auszeichnete und formierte, fast exotisch. „Zu den gut gepflegten Topoi der Kulturkritik gehört die Rede vom Ende des Buchs und des Lesens“ (Lauer 2021: 233), lautet der Eingangssatz in einem Artikel über Leseerfahrungen heute, der allerdings gerade die gegenläufige Tendenz belegt und kommentiert:

> Aber man kümmert sich hier [auf *Goodreads*, der größten Plattform für Lesegruppen und Rezensionen – G.L.] nicht um die üblichen Hierarchien, sondern zählt Michael Ende oder Johanna Spyri genauso unter die deutschen Klassiker wie Friedrich Schiller oder Alfred Döblin.

> Goethe ist nun in dieser und in ähnlichen Lesezirkeln stets unter den vielfach genannten Autoren [. . .].
>
> Dass für die Leserinnen und Leser Goethes Buch ein persönlicher Wert zukommt, Erkenntnisse vermittelt und Reflexionen auslöst, ist eine Selbstverständlichkeit, ebenso immer wieder die schlichte Freude am Lesen auch Goethes.
>
> [. . .]
>
> Damit geben die Plattformen vermutlich ein genaueres Bild von der Vielfalt der Lesepraxen wie mit Goethes Werken schon immer umgegangen wurde; ein Bild, das der etablierte Literaturbetrieb kaum vermittelt. (Lauer 2021: 328 f.)

In mehrfacher Hinsicht verdienen diese Thesen Beachtung. Zum einen verweisen sie auf eine neuartige „Beliebigkeit" in den Leselisten der virtuell agierenden Lesezirkel. Die Unterscheidung zwischen Klassik und Moderne, wie sie die Avantgarde um 1900 verstand und wie sie in der Zwischenkriegszeit hochmodischer Topos wurde, verliert immer mehr an Schärfe, denn die Leserschaft sieht die Bestände von literarischen Texten als ein ausgebreitetes, synchron und gleichmäßig zugängliches Angebot an.

Zum anderen bezieht sich diese Beobachtung auf einen umfangreichen Kreis von virtuellen Lesegemeinschaften, die als „Parallelgruppen" zu den institutionalisierten schul- und universitätsbasierten Klassen erscheinen. Ohne es als strategisches Ziel anzustreben, konsolidieren sich viele solcher informellen Gemeinschaften mehr oder weniger spontan und außerhalb der angestammten gesellschaftlichen Infrastrukturen für Kulturelles, bringen es oft zu einiger Nachhaltigkeit und – in unserem Zusammenhang besonders wichtig – festigen jene postmoderne ästhetische Freizügigkeit im produktions- wie rezeptionsästhetischen Sinne, die erst mit den jüngeren Generationen als selbstverständlich empfunden wird. Statt nach festgelegten Prozedere richten sich die Politiken in diesen Gruppen nach (eigenem) Geschmack, (einigem) Sachverständnis und Ethik; statt Kulturhäuser, Theater und Printmedien ist das *world wide web* der Ort für eine Art *second life* über die *Gutenberg Galaxis* hinaus.

Die Digitalisierung ist das vielleicht wichtigste Triebwerk für die Globalisierung der Zivilisation heute. Im virtuellen Raum der selbstbestimmten und selbstverwalteten, dazu noch dezentralisierten Gemeinschaften entstehen Diskurse, die nicht unmittelbar in die öffentlichen Auseinandersetzungen eingehen. Meistens ohne sich bewusst vom Mainstream abzusetzen, kann die Gruppendynamik eine geschlossene Subkultur erzeugen mit eigenen Praktiken, die von Seiten der breiten Öffentlichkeit als fast hermetische Parallelstruktur wahrgenommen wird. Eltern und Lehrenden ist die unsichtbare Wand, die solche Gruppen wie eine Hülle umgibt, ein strukturelles Kommunikationsproblem. Der Fremdsprachenunterricht, der sich auf intensivem

Austausch zwischen Schülern bzw. Studierenden untereinander und mit dem Lehrenden stützt, ist zusätzlichen, zentripetalen Spannungen ausgesetzt, da in ihm Individuen kooperieren müssen, die außerhalb der Klasse diversen Gemeinschaften und oft divergenten sozialen Feldern angehören und in diesen agieren. Die solchermaßen heterogene Zusammensetzung der Klassen ist aber auch positiv zu sehen, ergibt sie doch die soziale Bedingung für die Möglichkeit intensiveren Meinungsaustauschs und spannender Gruppendynamik.

Bereits in den 1980er Jahren hat Jurij Lotmann die Literatur als zweites semiotisches System über der materiellen Realität und die Sprachen als Verbündete in einer Semiosphäre angesehen, und Jan Assmann benutzte dann den Text-Begriff in noch weiterem Sinne, indem er archäologische Funde als lesbare Informationspeicher und -medien betrachtete. Der Boom in der EDV bewirkte in den letzten Jahrzehnten einen weiteren, grundsätzlichen Wandel im Text-Begriff, indem die technologische Entwicklung neue, multi- und hypermediale Konstrukte ermöglichte. Der bereits etablierte Begriff für Intertextualität wurde extrapoliert, wenn Intermedialität die „Überschreitung von Mediengrenzen" (Rajewski 2004: 13) beschrieb. Erkannt worden ist auch das kognitiv-didaktische Potential der Multi- und Hypermedialität:

> An den Schnittstellen, an denen die eine Kunstform in die andere übergeht, können sich die Rezipienten der spezifischen Charakteristika der Künste bewusst werden.
>
> Durch die intermediale Überführung von einem Medium in ein anderes können sich die Künste also nicht gegenseitig ersetzen, sie offenbaren vielmehr an den Übergängen ihre spezifische Ästhetik. (Bönnighausen/Rösch 2004: 2)

Dass sich dieser Hinweis noch hauptsächlich auf die Überführung eines Drucktextes in ein Theaterstück oder die Aufführung einer Oper oder eines Films bezieht, ist nicht nur dem gerade zitierten Sammelband aus dem beginnenden einundzwanzigsten Jahrhundert eigen. Noch ist zu jener Zeit die Digitalisierung zwar anerkannt, aber nicht ganz reflektiert worden in deren revolutionierender Rolle im Medienverbund. Im Folgenden wird an einem konkreten Ausgangstext der lange Weg von weiteren Transformationen beleuchtet, um charakteristische Momente des Umdenkens von ästhetischen Kategorien zu verfolgen.

2. Fallstudie: „Erlkönig"

Der exemplarische Ausgangstext ist Goethes Ballade *Erlkönig* (1782). Die Auswahl unter unzähligen passenden Beispielen ist motiviert durch:

- die allgemein anerkannte literarische Qualität dieses Werkes – die Verwurzelung des Sujets in der nordgermanischen Legende; die literarische Transformation in Herders (nicht ganz korrekter) Übersetzung; Goethes bahnbrechende Entscheidung für die naturmagische Dichtung, die dem Geist der Sturm-und-Drang-Dichtung eine naturphilosophische Dimension verleiht; die hoch kultivierte poetische Realisation des zur Entstehungszeit aufgewerteten Genres der Ballade, in dem nach Goethes Auffassung Lyrisches, Dramatisches und Episches wie in einem „lebendigen Ur-Ei" enthalten sind (Goethe 1992: 505);
  sowie
- durch pragmatische Erwägungen – der für den Rahmen der vorliegenden Publikation angemessene Umfang und Übersichtlichkeit des Textes; dessen längere und vielfältige Rezeptionsgeschichte, die immerzu erneuerten und medienbedingten Transformationen; die m.E. noch ungenügend wahrgenommene Dekonstruktion des Ausgangstextes in einigen der jüngsten Paralleltexten.
- Die Auswahl der weiter unten kommentierten Überarbeitungen richtet sich nicht nach der quantitativen Vollständigkeit der intertextuellen Ebenen, sondern nach der chronologischen Aufeinanderfolge von rezeptionsästhetischen Herangehensweisen vor dem Hintergrund der hier umrissenen kulturgeschichtlichen Prozesse, unter besonderer Berücksichtigung von medialen Grenzüberschreitungen.

2.1 Realistische / Essentielle Transformation

Im Sinne einer Jahrhunderte alten Tradition der Unterstützung des Verbaltextes durch Visualisierungen hat schon die unmittelbare Goethe-Nachfolge den Weimarer Klassiker mit Hommage bedacht, zunächst durch Illustrationen. Peschel (Abb. 1) befolgt Goethes Text sehr genau, man könnte metaphorisch fast sagen „wörtlich", indem er die dramatische Spannung des nächtlichen Ritts zeichnet.



Abb. 1: Ausschnitt aus dem Fresko von Carl Gottlieb Peschel (Wegen der relativ zahlreichen Abbildungen werden die Quellennachweise im Anschluss an den Literaturapparat aufgelistet.)

Die Pastellfarben mit ihrer aufeinander abgestimmten Komposition vermitteln die Atmosphäre der Dämmerung, aber die Beleuchtung erlaubt die klare Zeichnung von Figuren und Landschaft, so dass die essentielle Darstellung erhalten bleibt und einen nachhaltigen Eindruck von Bedrängnis und Ausweglosigkeit erzeugt. Das tragische Ende der Ballade wird allein schon durch die übermächtig erstreckte Figur des sonst in lichter Tönung und im Hintergrund platzierten Erlkönigs vorausgedeutet; der ernsthafte Gesichtsausdruck und die feinen Hände des Vaters zeigen Edelmut und Fürsorge und steuern die Sympathie des Zuschauers für ihn und zugleich für das hilfsbedürftige kleine Kind. Es ist eine Transformation aus dem Originaltext ins gezeichnete Bild, allerdings ist das Bild-Text-Verhältnis ein rein illustratives, das Bild – sinnmäßig eine „Kopie“ der balladesken Welt.

Nicht viel anders verhält es sich bei weiteren Beispielen, von denen wir hier nur zwei (Abb. 2 und Ab. 3) näher betrachten wollen:

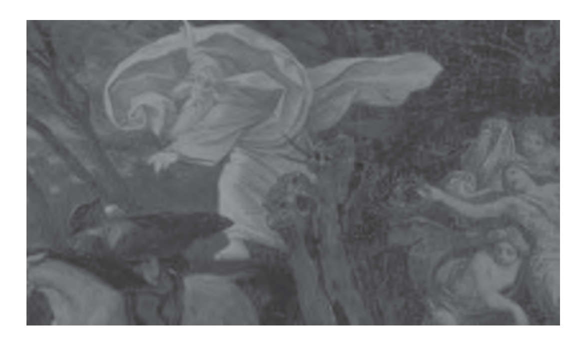


Abb. 2: Ausschnitt von Moritz von Schwind, *Der Erlkönig* (um 1860)



Abb. 3: Ausschnitt von Albert Edward Sterner, *Der Erlkönig* (um 1910)

Auch diese beiden Visualisierungen sind dem goetheschen Text nachgezeichnet. Allerdings ist der kunstgeschichtliche Abstand vom Fresko zuvor sehr aufschlussreich. Abb. 2 zeigt eine spätromantische Herangehensweise an das Sujet, der auch die biedermeierliche Note anzusehen ist. Die Pastellfarben überwiegen, die Komposition ist konventionell symmetrisch, doch hebt sich diese Szene „Nächtlicher Ritt" durch das Zuviel an dynamisch dargestellten Figuren ab, was den emphatischen Impuls der Komposition verstärkt. Zwar ist das Bild wie eine Art Kopie des Originaltextes, doch die Inszenierung ist auffällig auf die Appellfunktion ausgerichtet, man dürfte schon von intensivem *mood* sprechen, die Emotionen und Assoziationen gestisch evoziert.



Abb. 4: Ausschnitt aus Immanuel Voigts Foto (2018)

Noch stärker ist diese Appellfunktion der Erlkönig-Repräsentanz am Jenaer Denkmal (Abb. 4 – ursprünglich in Holz, 1891 als Steinfigur vergrößert) zu erkennen. Hier bedarf es keines ausführlichen Kommentars, weil außer der übertrieben pathetischen Gestik kaum nennenswerte ästhetische Qualität auffällt. Beachtung verdient das Denkmal vielmehr als Monumentalisierung des Sujets mit unverkennbar lokalpatriotischem Motiv[2] und im zeitgenössischen Stil des Historismus.

Die Schwarz-weiß-Zeichnung auf Abb. 3 dagegen, um wieder zur zweidimensionalen Visualisierung zurück zu kommen, hat eine ähnliche Appellstruktur wie in den Beispielen Nr. 2 und Nr. 4, aber eine unterschiedliche ästhetische Ausführung. Auffällig ist die Absage an den empfindsamen, biedermeierlichen Stil der vorausgegangenen Bilder. Hier wird in harten Strichen gearbeitet, die Zeichnung neigt zur Ästhetik des Schocks und legt die düstere Stimmung der Zeitwende zu Beginn des 20. Jahrhunderts nahe. Aus späterem historischem Standpunkt kann sie sogar als Vorahnung der kommenden Weltkriege interpretiert werden. Solche Zuschreibungen sind selbstverständlich nur als unverbindliche, subjektiv mögliche vorzunehmen und zur Diskussion anzubieten, um die allmähliche Erweiterung der Verweisfunktion der Visualisierung vom konkreten, goetheschen Erlkönig-Sujet weg und hin zu einer generalisierenden Referenzialität aufzudecken. Bei der Gelegenheit sei noch hervorgehoben, dass sich viele Künstler nicht deutscher Herkunft von Werken des Weimarer Klassikers haben inspirieren lassen, wie auch manche der unten angeführten Beispiele zeigen.

2 Vgl. z.B. den affektiv formulierten Titel: „Stumme Zeugen: Jenaer Inspiration für Goethes *Erlkönig*“. In: *Ostthüringer Zeitung* vom 18.10.2018.

2.2 Emphatischer Nachklang in der Musik

Franz Schuberts *Erlkönig* (1815) ist das unschlagbare Paradebeispiel für die rezeptionsästhetischen Gepflogenheiten der gutbürgerlichen Szene im 19. Jh., das auch spätere Parallelkompositionen mitbestimmt hat. Als musikalische Vertonung ist die Transformation ein Schritt weiter im Vergleich zur Deklamation des verbalen Originaltextes. Bei Schubert ist, ähnlich wie in den oben kommentierten Visualisierungen von Peschel und Schwind, die nachempfundene dramatische Spannung das dominierende kompositorische Prinzip.

> Zu den Gefühlen, die Schubert im Vergleich zur Ballade wesentlich stärker ausdeutet, gehören: Angst (hohe Lage der Singstimme, Tonrepetitionen, Seufzermotive, Dissonanzen im Klavier, T. 123–130), Begierde des Erlkönigs (T. 64 Melisma-Singstimme, Durtonart, Arpeggien), Sehnsucht (Chromatik und decrescendo, T. 77 ff.), Erregtheit (hohe Lage Singstimme, verkürzte Notenwerte, aufsteigende Chromatik, T. 97 ff.), Bedrohung (accelerando, Tonrepetitionen, T. 135 ff.) und Geborgenheit (T. 30 ff., Dur, halbe Noten Singstimme). Durch den Dur-Moll-Dualismus kontrastiert Schubert die gegensätzlichen Welten von Erlkönig und von Vater/Sohn mit ein ander. (N.N. 2012)

In den populärwissenschaftlichen Darstellungen zur Musikgeschichte werden diese spezifischen Eigenschaften von Schuberts Opus selten so kurz und prägnant dargestellt. Sie sind in unserem Kontext von besonderer Wichtigkeit, denn es handelt sich um ein Lied – ein Genre, das für Stimme und Klavier gedacht ist und dementsprechend eine Performanz voraussetzt, die dem/der Sänger/in eine zentrale Rolle zuweist. Hier seien zwei diesbezügliche Beispiele (Abb. 5 und Abb. 6) angebracht:

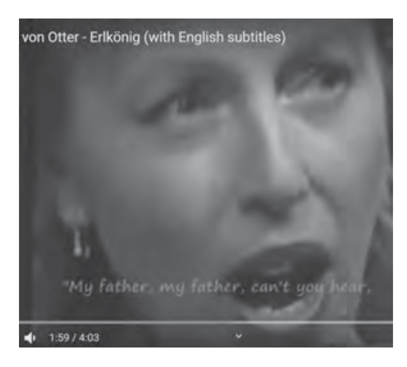


Abb. 5: Anne Sofie von Otter

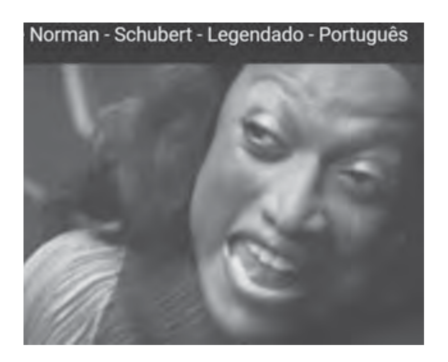


Abb. 6: Jessye Norman

Von international bekannten, mehrfachen Preisträgerinnen gesungen, kommt dem nunmehr polymedialen Paralleltext von Goethe/Schubert/Sängerin eine komplexe Dramaturgie zu. Die Qualität der Stimme wird ausschlaggebend, denn es kann vorausgesetzt werden, dass der verbale Text den Zuschauer:innen und -hörer:innen allgemein bekannt ist – er wird zwar deutlich artikuliert, aber weniger beachtet als die musikalische Komposition, die wiederum sehr abhängig ist vom Gesang. Die Sängerin als systemisch und chronologisch letzte Ko-Produzentin befolgt in beiden Fällen sehr getreu, was der verbale Primär- und der musikalische Sekundärtext vorgeschrieben haben. Es entsteht sogar der Eindruck, dass die dynamische dramatische Spannung durch die Mimik und Gestik der Sängerinnen zusätzlich verstärkt werden. Auch ist der akustische Ablauf ein Prozess in der Zeit, was die Transformation vielfach von den zweidimensionalen, statischen und in der Fläche fixierten grafischen Repräsentationen abhebt. Es ist damit ein Schritt in Richtung Film bzw. Video getan, worauf weiter unten einzugehen sein wird.

2.3 Dekonstruktion in der Musik

Anders verhält es sich in musikalischen Interpretation des Erlkönig-Stoffes, die nicht mehr die traditionelle, gefühlvolle Hingabe an Goethes Dichtung zeigen und sich viel mehr an einen für die eigenen Zeitgenossen aktuellen Stil halten. Rammstein ist in dieser Hinsicht ein sehr aufschlussreiches Beispiel, weil die Band nicht nur demonstrativ jedem harmonischen Gesang die Absage erteilt, sondern auch immer wieder unterschiedliche musikalische Ausdrucksweisen bietet. Ihre *Erlkönig*-Interpretation (Abb. 7) verweist eher auf die so genannte *dark wave* der 1990er Jahre, deren dunkle und dumpfe Klänge mit Vorliebe Sujets repräsentieren, die an die romantische Gothik bzw. den Bänkelsang um 1800 erinnern und grauenvolle Stories erzählen.



Abb. 7: Rammstein feat. Thordred – *Erlkönig* (1:56 Min.)

Mit den Mitteln der Musik scheint Rammsteins Interpretation diese Atmosphäre wiedergeben zu wollen, aber sie ermöglicht zugleich durch die elementare Komposition, durch wenige kurze und einprägsame musikalische Phrasen, die sich immerzu wiederholen, die leichte Popularisierung der Ballade. Der Eintönigkeit der musikalischen Komposition widerspricht eine eklektische Reihenfolge von Bildern (darunter auch das o.a. von Sterner). Sie erwekken den Eindruck von fast demonstrativer Ignoranz gegenüber den üblichen technischen Anforderungen an Visualisierungen und betonen durch die meist recht diffuse Zeichnungsmanier in schwarz-weiß das Gefühl für Unwegsamkeit und Todesgefahr. Der Text von Goethe ist den beiden Medien unterlegt und wird mit rauer, heiserer Stimme vorgetragen. Das Finale zeigt das Kind – zentrale dramatische Person in Goethes Ballade – als eine Art Hypostase des Todes, durch die Verlangsamung des Tempos und die Überbetonung des Lexems „tot“, bei der ein O-Vokal auf 6 Sekunden (3:24–3:32 Min.) ausgedehnt und mit einer im Stil der Märtyrerprofile realisierten Zeichnung verknüpft ist.

Eine eigenartige Ironie transformiert hier die Botschaft des Ausgangstextes von Goethe. Die intermediale Beziehung zwischen Goethes Ballade und Rammsteins Gesang gestaltet sich als eine recht komplizierte. Es ist auffällig, wie distanziert die *hard rock* Interpretation zur ursprünglichen Bipolarität von rational argumentierendem Vater und grauenvoll fieberndem Kind ist, wie weit entfernt von der Formvollendung der lyrischen Aussage des Weimarer Klassikers die postmoderne Vertonung erklingt. Dazu noch die Attribuierung der Adaption als „thordred“ – sie verweist einerseits (in der Bedeutung von „betrunken“) auf die ungewohnte, schräge Perspektive auf das so populäre Sujet, andererseits (als Andeutung auf den isländisch-germanischen Gewitter- und Wettergott Thor) auf die naturmagische Tendenz in den europäischen Balladen. Keine verbindliche, aber mögliche Erweiterung der Assoziation ist das weite Feld der Filme und Computerspiele, in deren Fiktion Thor bzw. Thorder als der Reiter des Donners erscheint.

Es ist bezeichnend, dass bei Internet-Recherchen (im Jahr 2022) kaum Inszenierungen der Komposition von Goethes/Schuberts *Erlkönig* anzutreffen sind, dafür aber mehrere, die (post-)modernen Stilrichtungen zuzuordnen wären, darunter auch mehrere Animationen oder Videos.[3] In unserem Zusammenhang verdient eine weitere Komposition aus Rammsteins Repertoire Beachtung – der Song *Dalai Lama* (2004) im Album *Reise, Reise*. Einerseits ist das Werk noch viel kohärenter in seiner übersichtlichen Narration, harmonischen musikalischen Vertonung und einer Bilderkette mit leicht verständlicher Referentialität. Andererseits radikalisiert es Goethes

3 Ein passendes Beispiel dafür ist ein „M.A. graduation project. Animation based on the poem by Johann Wolfgang von Goethe – *Der Erlkönig*. Music by Marek Kuczyński“ (vgl. youtube, URL), das hier aus Platzgründen nur beiläufig erwähnt sei.

Erlkönig-Interpretation durch die moderne Transformation des Sujets: Vater und Sohn sitzen in einem Flugzeug (nur scheinbar) geborgen, und der „König aller Winde“ (2:09 Min.) will das Kind haben; das fatalistische Refrain „Weiter, weiter ins Verderben / Wir müssen leben, bis wir sterben“ (0:56 Min.) ist schon früh eine Vorausdeutung auf den tragischen Ausgang, in der Finale wird der schon verängstigte Vater ungewollt zum Vollstrecker der schicksalhaften Wendung und „drückt die Seele aus dem Kind“ (4:47 Min.). Um die Proportionen im vorliegenden Artikel nicht zu verzerren, enthalten wir uns des weiteren Kommentars dieses Songs, zumal ein Vergleich zwischen Goethes *Erlkönig* und *Dalai Lama* schon vorliegt, der Kausalität und Nähe zum Schauerroman besonders beachtet (Andrea F. /sic./ 2012).



Abb. 8: Ausschnitt aus screenshot von Ravenstorm – *Erlkönig* (3:25)



Abb. 9a: Ausschnitt aus screenshot von Ravenstorm – *Erlkönig* (3:55 ff.)

Die *Erlkönig*-Songs nehmen einen eher peripheren Platz im umfangreichen Repertoire der Band Rammstein ein. Sie sind hier als Beispiele für eine wesentliche Transformation des Stoffes und des Goetheschen Ausgangstextes angeführt – weg von der melodramatischen Gestaltung der tragischen Episode, hin zur Hervorhebung der Gefährdung der menschlichen Welt,

der Unwegsamkeit jeder Bemühung um Bewältigung von Konfliktsituationen, des hoffnungslosen Ausgeliefert-Seins. Noch stärker tritt diese Tendenz in der Interpretation desselben Stoffes durch die Death-/Black Metal-Band Ravenstorm[4] hervor:

Die Einstellungen im Video (Abb. 8) sind Animationen in Nuancen von Grau, ggf. mit einem Stich ins sehr helle Grasgrün, rot und weiß sind die Inschriften, rot ist gelegentlich auch der Hintergrund, wenn er wie Theatervorhang arrangiert ist, rot sind *en detail* – nur die Weste des Vaters, der auf einem verlassenen Friedhof ein Grab (?) ausgebt, sowie anfangs eine Rose, die am Ende ergraut, verwelkt und alle Blütenblätter verliert – ähnlich, wie dann auch das Kind aus der Hand des Erlkönigs herabfällt und zerstäubt. Die sehr grob stilisierende Animation ist auffällig phantasmagorisch konzipiert, die wechselnden Stimmen bieten mehr Geschrei als Gesang, was in der bevorzugten Stilistik der Band begründet ist, hier aber auch referentiell interpretiert werden dürfte – als Mittel zur Steigerung der dramatischen Spannung und als Hinweis auf die existentielle Not des Kindes. Dem Video sind Fragmente aus Goethes *Erlkönig* in (oft unverständlichem) Wort und (vordergründig platzierter, ggf. die Visualisierungen verdeckender) Schrift beigefügt. Im zweiten Teil des Songs wechseln Autorenkommentare und Verse mit Abschnitten aus Goethes Ballade. Expressis verbis schließt folgende Hommage an den Weimarer Klassiker (Abb. 9) das *Official Lyrics Video* ab:

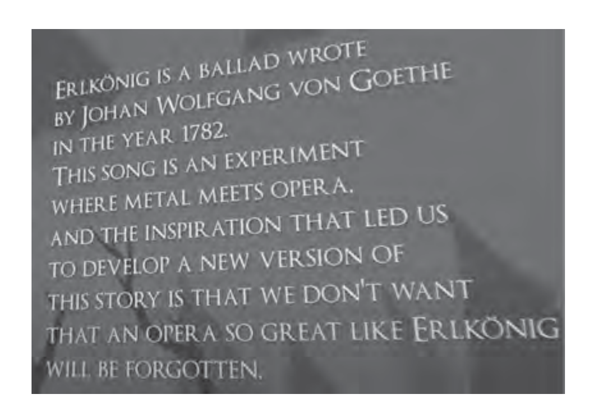


Abb. 9b: Ausschnitt aus Screenshot von Ravenstrom, *Erlkönig (Official Lyrics Video)*

4 Vgl. zum Beispiel https://www.tageszeitung.it/2020/04/16/black-metal-goethe/ [22.10.2021].

Die demonstrative Profanierung des Ausgangstextes ist nicht prinzipiell durch den komplexen Medienwechsel bedingt, sondern durch die ästhetische Plattform der Performer. Dass auch dieses Format sein zustimmendes Publikum hat, kann aus Pressestimmen abgelesen werden:

> Es gelingt der Band dabei sehr gut, die sehr düstere und inhaltlich durchaus umstrittene Ballade angemessen umzusetzen und in einen abwechslungsreichen Song zu gießen. Die Produktion ist sehr gut und wenn *Infernum* noch etwas an Death Metal aufzuweisen hatte, sind diese stilistischen Spuren auf *Erlkönig* nicht mehr vorhanden. *Erlkönig* ist Black Metal und diese Musik passt mit seiner [sic!] Wucht und seiner Atmosphäre bestens zu diesen [sic!] Stück klassischer deutscher Literatur.
>
> Das Releasekonzert für *Erlkönig* wäre für Anfang März 2020 geplant gewesen, aber angesichts der derzeitigen Situation haben Ravenstorm sich nicht beirren lassen und den Release über die Online-Kanäle veröffentlicht, dazu gehört auch ein durchaus einfallsreiches und der Stimmung von Text und Musik entsprechendes Lyrics-Video. Eine empfehlenswerte Band und ein empfehlenswerter Release. (rhd 2020)

Die zwei Songs von Rammstein und von Ravestorm zeigen die schon vollzogene Trans-Formation nicht nur durch den komplizierteren Medienwechsel, sondern auch und vor allem durch den Wandel im ästhetischen Empfinden von Künstlern und Publikum in einer kulturellen Umgebung, die mehrere der oben genannten Stile gleichzeitig und nebeneinander bestehen lässt.

Die Kette von Transformationen führt gegenwärtig aus dem Bereich der fiktionalen, multimedialen Texte hinaus in andere Lebensbereiche, wie z.B. die metaphorische Übertragung von „Erlkönig" in den Jargon der Automobilbranche zeigt. „Wer fährt da so rasch durch Regen und Wind?" – schon in den 1950er Jahren eröffnet diese Abwandlung der rhetorischen Frage in Goethes Originaltext mehrere Werbungen für immer neue Automobilmodelle[5]. So wird aus dem klassischen Titel eine Metapher für „die Kunst des Verwirrens", in die das Enigma der Ballade den Käufer verlocken soll: „BMW Erlkönig-Autos sind wahre Meister der Tarnung. [. . .] Erfahren Sie, was es mit der Folie der Erlkönige im Dazzle-Muster auf sich hat. (1. August 2018).[6] Somit dürften wir nicht nur von Paralleltexten, sondern von parallel diskursiven Momenten im Medienwandel sprechen. Die sich anbietende, gewiss spannende semiologische Betrachtung möge in unserem Zusammenhang übersehen werden.

5 Vgl. Werner Oswalds Ausführung im Wikipedia-Artikel *Erlkönig (Auto)* und die im selben Lemma zitierte Parodie auf die betreffende Ballade. (*Erlkönig [Auto]*).

6 Vgl. https://www.bmw.com/de/automotive-life/erlkoenig-auto.html.

3. Didaktische Aspekte

Dass sich der mediale Pluralismus mit dem Pluralismus der ästhetischen Programme im fast symmetrischen Parallelschritt durchgesetzt hat, sei abschließend auch an einigen didaktischen Programmen veranschaulicht.

Das *to go*-Portal zur Unterbreitung literarischer Werke und literaturgeschichtlicher Inhalte von nicht nur deutschsprachigen Autoren und Quellen gewinnt schnelle und nachhaltige Popularität. In Korrespondenz zur obigen Darlegung ist das Video *Goethes Gesamtwerk* to go *(in 9 Minuten)* aus der Reihe Sommers *Weltliteratur to go* zu betrachten. Kein geringerer als der Reclam Verlag präsentiert den YouTube-Kanal, der beim ersten Blick schockiert, beim zweiten und weiteren Zusehen aber immer mehr begeistern kann. Es ist eine bemerkenswerte Zusammensetzung von realgeschichtlichen Fakten in natürlich chronologischer Anordnung, eine witzige Repräsentation der historischen Personen durch Lego-Puppen, und vor allem – die beschwingte Nonchalance, mit der eine gekonnte Auswahl an biografischen Daten im einfallsreichen Slang präsentiert wird. Das Tempo des Vortrags und die vielen, geistvollen Andeutungen ergeben eine unterhaltsame Inszenierung, die allerdings durch die hochkomprimierte Komposition nur Sachkundigen vollständig zugänglich ist.

Ist auch das ein Hommage an Goethe? Man dürfte wohl darüber streiten, denn es ist eine eindeutige Absage an den empfindsam huldigenden Gestus und die Ästhetik der Identifizierung (Abb. 10), es demonstriert eine Verfremdung gegenüber dem Nationalmythos Goethe und eine gespielte Bagatellisierung seiner Lebensumstände, seiner Werke und derer fiktiven Welten sowie der ideellen Botschaften seiner Projekte, z.B.: „[. . .] und in den nächsten zehn Jahren schreibt er nur noch Lyrik – *Der Erlkönig*, und überlässt den Krankentransport den Profis.“ (3:20 Min.) Im Vergleich zu Ravenstorms Profanierung der Goetheschen Ballade ist die artifizielle Transformation der *to go*-Verwertung der klassischen Vorlage ein Muster für die frivole, postmoderne Herangehensweise an das Archiv der Weltliteratur mit intellektuellem, kulturkritischem Anspruch und philosophischem Potential. Dieses Projekt kann damit die Diskussionsvorlage für kulturwissenschaftliche Reflexion in einem Master- oder Doktorandenseminar bieten.

Auf einfacherer Ebene ist wiederum das Workshop-Konzept *Balladen mit Playmobil in Szene setzen* (Drewes o. J.: URL) angesiedelt – m.E. ein gelungenes Ergänzungsmodul zum Deutschunterricht mit literaturgeschichtlicher Perspektive.



Abb. 10: Ausschnitt aus you-tube-screenshot von *Goethes Gesamtwerk (in 9 Minuten)* (3:20 Min.)



Abb. 11: Ausschnitt aus screenshot vom Projekt *Balladen mit Playmobil*

Legofiguren (Abb. 11) wie im *to go*-Instumentarium werden je nach Szenarium auf die Spielfläche manuell hingestellt und weggeräumt, die Kulissen bestehen aus passenden Exterieur-Bildern am PC-Monitor. Eine einfache Bedienungstechnik ermöglicht die ziemlich anspruchsvolle und vielseitige Auseinandersetzung der Lerner mit Handlung, dramatischen Personen, Ideengehalt und ästhetischen Eigenschaften des behandelten und zu repräsentierenden Werks. Es ist eine interaktive Unterrichtsstrategie, die über die traditionelle Lesen-und-deuten-Tradition hinausgeht, den gegenwärtigen Einstellungen zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Information der jungen Menschen angemessen ist und individuelle wie kollektive Mitarbeit fördert, um die Festigung wichtiger Kompetenzen zu unterstützen – sowohl im Bereich des Lehrstoffs „Deutsche Kulturgeschichte" als auch in puncto Medienkompetenz.

Abschließend sei auf das gleichzeitige Bestehen traditionellerer Rezeptions- und Vermittlungsformate mit didaktischer und pädagogischer Begründung hingewiesen. Als Beispiel eignet sich hier die Rap-Version des Goetheschen *Erlkönig* der Gruppe „Junge Dichter und Denker", die sich als Schüler-Projekt mit jugendlichem Frohsinn und viel Spaß am musikalischen *performance* auszeichnet. Es ist eine ungezwungene Präsentation mit viel Groove, der kein künstlerischer Ehrgeiz und kein emphatisches Mitleiden am tragischen Stoff anzumerken ist, sondern die freizügige Aufnahme einer Überlieferung, die den eigenen ästhetischen Einstellungen angepasst worden ist. Auch das ist ein aktualisierendes Modell der Transformation im Medienwechsel, das neben dem Deutsch- und Literaturunterricht auch die sozialen

Kompetenzen fördert – das Interesse am interaktiven Lernen, die Lust am Spiel mit dem klassischen Nachlass, das ihn vor der Musealisierung und im Bereich des kommunikativen Gedächtnisses der Menschen von heute bewahrt.

4. Klassische Kultur, kollektives Gedächtnis und interkulturelle Kompetenz

Ohne Gedächtnis keine Identität – dieser auch pädagogische Gemeinplatz liegt jedem Bildungscurriculum zugrunde. Entgegen der verstärkten Instrumentalisierung von Fremdsprache(n) als Mittel zur berufsbezogenen Informationsvergabe ist der traditionelle Stellenwert der kulturgeschichtlichen Lehrinhalte im Fremdsprachenunterricht in bescheidenerem Umfang doch erhalten geblieben, und es hat den Anschein, dass sie sich im letzten Jahrzehnt einer erneuten Aufmerksamkeit erfreuen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage nach Vermittlungstechniken und didaktischen Modellen von besonderer Wichtigkeit.

Eingangs sind hier die wesentlichen neuen Momente in der Rezeption und Kommunikation von Kunstwerken in den Informationsgesellschaften und die auch technologisch bedingte Erweiterung von Text- und Medienbegriffen kommentiert worden. Daran anknüpfend und angesichts der langen Kette historischer Transformationsformen von klassischen Originaltexten, die in unserer postmodernen Kultur gleichberechtigt nebeneinander gepflegt und publikumswirksam gefeiert werden, ergibt sich für den Fremdsprachenunterricht – auf welcher Bildungsstufe auch immer – die Aufgabe, seine didaktischen Methoden und Instrumente zu aktualisieren.

> Denn die ›Botschaft‹ jedes Mediums oder jeder Technik ist die Veränderung des Maßstabs, Tempos oder Schemas, die es der Situation des Menschen bringt. [. . .] Der Inhalt oder die Verwendungsmöglichkeiten solcher Medien sind so verschiedenartig, wie sie wirkungslos bei der Gestaltung menschlicher Gemeinschaftsformen sind. Ja, es ist nur zu bezeichnend, wie der ›Inhalt‹ jedes Mediums der Wesensart des Mediums gegenüber blind macht. (McLuhan 1995: 22f.)

McLuhan hat diese These schon 1964 formuliert. Ein halbes Jahrhundert später ist auch die Didaktik der Fremdsprachen zu einigen Aktualisierungen fähig und willig. Das Interesse an einer kulturell begründeten Fremdsprachendidaktik ist langsam, aber immer stärker ins didaktische Blickfeld geraten, zum Beispiel auf „multimodales Verstehen und kulturelles Lernen“ bezogen und auf das Verstehen von Symbolprozessen gerichtet. (Raith 2014: 37 ff.) Unsere Beispiele sollten die stabile Tendenz gezeigt haben:

- kein Unterrichtsmodell kann mehr ohne medienbewusste und analytische Struktur auskommen, wenn es zeitgemäß und effektiv bleiben will;
- die faktologische Auflistung von einzuprägenden Daten hat der systemischen, formal-logischen Argumentation zu weichen;
- die schlichte, monolineare Narration im Stil „und dann – und dann" ist zu verdrängen durch kompliziertere Modelle, in denen gegenwärtig dominierende Inkohärenz, (Un-)Gleichzeitigkeit und Facettierung der Materie aufgedeckt werden können;
- die nur verbale Informationsvergabe ist abzulösen durch polymediale Texte, deren adäquate Erfassung sich keinesfalls nur mit der Wahrnehmung von Handlung und Personal begnügen dürfte, sondern in exemplarischen Analysen und Interpretationen den Lernern zu ästhetischen Kompetenzen verhelft;
- interaktive soziale Formen sind im Unterricht verstärkt anzuwenden, um didaktisch motivierte soft skills einzuüben und Instrumente zur Aufdeckung von sinnhaften Tiefenstrukturen zu präsentieren;
- Unterhaltung ist als „Inter-esse" (= Mit-Sein) zu interpretieren und zu praktizieren, d.h., der gemeinsame Spaß am Fremdsprachen-Lernen und am damit verbundenen Entdecken fremder Kulturen müsste wieder einen zentralen Stellenwert in den Curricula einnehmen;
- Paralleltexte bieten als Kon-Figuration von mehreren perspektivischen Interpretationen eines *tercium comparationis* die aufschlussreiche Basis zum Erkennen, Erproben und Einüben von sachkundiger, toleranter und unvoreingenommener Wahrnehmung und Verarbeitung von Information.

Es ist eine heuristisch motivierte Entscheidung, im vorliegenden Artikel das relativ einfache Beispiel aus der klassischen deutschen Literatur als exemplarische Fallstudie zu bieten. Die medientheoretischen Aspekte, die es durch seine mannigfache Rezeptions- und Interpretationskette nahelegt, betreffen prinzipiell jedes Phänomen der Kulturgeschichte in der Region der Zielsprache, insofern sind die Texte aus der geschichtlichen Überlieferung, die traditionell zum Bildungscurriculum gehörten, als Kulturrealia zweiten Grades anzusehen. Sie sind Bausteine auch des medialen Unbewussten. So wird z.B. *Erlkönig* – ob in der Version von Rammstein, von *to go*- oder von den Jungen Dichtern und Denkern – gerade durch einen „entgrenzten" Deutschunterricht in den nicht-deutschsprachigen Ländern zum Bestandteil des transregionalen, kollektiven Gedächtnisses, und er stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl von transnationaler Reichweite, während seine (post-)modernen Transformationen die ästhetischen Trends der Generationen als gemeinsames Kulturgut erkennen lassen.

Literatur

Billard, Piere (2008): An Interview with Michelangelo Antonioni. In: Cardullo, Bert (Ed.): *Michelangelo Antonioni. Interviews*. University Press of Mississippi, 46–69.

Bönnighausen, Marion / Rösch, Heidi (Hrsg.) (2004): I*ntermedialität im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 13–34.

Claß, Jörg Steffen (2006): V*on der Subkultur zur Kulturindustrie: Aneignungsstrategien der Postmoderne.* Merz.

Der Erlkönig (Master's Projekt, Animation): https://www.youtube.com/watch?v=6Ggnqr-pnno.

Drewes, Jürgen (2019): Balladen mit Playmobil in Szene setzen. In: *Lernen und lehren mit digitalen* Medien. *Blog*. – https://drewesbloggt.com/2019/06/09/balladen-mit-playmobil-in-szene-setzen/. Letzter Zugriff auf alle hier angegebenen Internet-URLs ist der 6. November 2021.

Erlkönig (Auto). In: *wikipedia* – https://de.wikipedia.org/wiki/Erlk%C3%B6nig_(Auto).

F., Andrea (2012): *Goethes Erlkönig im Vergleich zur Adaption „Dalai Lama" der Band Rammstein: Eine Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede.* Eine Seminararbeit. Düsseldorf/Swopdoc. – https://www.amazon.de/gp/product/179532239X/ref=as_li_tl?ie=UTF8&camp=1638&creative=6742&creativeASIN=179532239X&linkCode=as2&tag=swopdokutaus-21.

Goethe, Johann Wolfgang von (1992): Ballade. Betrachtung und Auslegung. In: Ders: *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens*. Hrsg. von Gisela Schenkmann und Irmela Schneider. Bd. 13.1: Die Jahre 1820–1826. München: Hanser, 505–507.

Junge Dichter und Denker (o. J.): *Der Erlkönig Song*. https://www.youtube.com/watch?v=FJw2LsXHrzY.

Lauer, Gerhard (2021): Goodread Goethe. In: Wyder, Margit/Naumann, Barbara/Felten, Georges (Hrsg.): *Goethe medial. Aspekte einer vieldeutigen Beziehung*. De Gruyter, 323–335.

McLuhan, Marschall (1995): *Die magischen Kanäle. Understanding Media*. Dresden: Verlag der Künste.

N.N. (2012): Schubert, Franz. Erlkönig. In: Wikipedia –https://de.wikipedia.org/wiki/Erlk%C3%B6nig_(Schubert)?veaction=edit&section=2.

Raith, Markus (2014): Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 25–52.

Rajewsky, Irina O. (2004): Intermedialität – eine Begriffsbestimmung. In: Bönnighausen, Marion/Rösch, Heidi (Hrsg.): *Intermedialität im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 13–34.

Rammstein (2004): *Dalei Lama*. – https://www.youtube.com/watch?v=svmP5aT6ZqY

(rhd) (2020): Black Metal & Goethe. In: *Die neue Südtiroler Tageszeitung online*, 16. April, Headliner. – https://www.tageszeitung.it/2020/04/16/black-metal-goethe/.

Sommer, Michael (o. J.): *Sommers Weltliteratur to go*. YouTubeKanal, präsentiert von Reclam Verlag. – https://www.youtube.com/watch?v=xfw9QnIJtgg.

Quellennachweis der Abbildungen:

Abb. 1: Ausschnitt aus dem Fresko von Carl Gottlieb Peschel. In: *Goethezeit Portal* –http://www.goethezeitportal.de/wissen/illustrationen/johann-wolfgang-von-goethe/erlkoenig.html
Abb. 2: Ausschnitt aus dem Moritz von Schwindts Gemälde (1860) –https://www.pinakothek.de/kunst/moritz-von-schwind/der-erlkoenig
Abb. 3: Ausschnitt aus Albert Edward Sterners Zeichnung (etwa 1910) –https://de.wikipedia.org/wiki/Erlk%C3%B6nig_(Ballade)#/media/Datei:Erl_king_sterner.jpg
Abb. 4: Der Erlkönig in Jena, Denkmal, Serie. Foto: Immanuel Voigt –https://www.otz.de/regionen/jena/stumme-zeugen-jenaer-inspiration-fuer-goethes-erlkoenig-id224742005.html
Abb. 5: Anne Sofie von Otter singt Schuberts Erlkönig –https://www.youtube.com/watch?v=0tJbJvKzuEo
Abb. 6: Jessye Norman singt Schuberts Erlkönig –https://www.youtube.com/watch?v=8noeFpdfWcQ
Abb. 7: Rammstein feat. Thordred Erlkönig –https://www.youtube.com/watch?v=RrH8yq_O79I
Abb. 8/9: Ravenstorm – Erlkönig. (official lyric video) – https://www.youtube.com/watch?v=2q5_z2Mmzeo
Abb. 10: Goethes Gesamtwerk to go (in 9 Minuten) – https://www.youtube.com/watch?v=xfw9QnIJtgg
Abb. 11: Balladen mit Playmobil in Szene setzen – https://drewesbloggt.com/2019/06/09/balladen-mit-playmobil-in-szene-setzen/

Kollektivität versus Perspektivität: Zwischen Punk und Präsident – Das *Tag-Nachtasyl* als tschechisch-österreichischer Erinnerungsort

Johannes Köck (Brno)

Abstract: Am Tag-Nachtasyl, einem über 30 Jahre existierenden und seit 2021 geschlossenen Wiener Lokal, das in seinen Anfängen vor allem als Kneipe tschechischer Dissident*innen Bekanntheit erlangte, werden im Rekurs auf Koselleck und Aleida Assmann Kollektivität und Perspektivität möglicher Erinnerung(en) einander gegenübergestellt. Das Tag-Nachtasyl wird als (sich wandelnder) Anlass betrachtet, der Bedingungen geschaffen hat und noch immer schafft, anhand derer seiner sowie anderer politisch und historisch bedeutsamer Erinnerungen gedacht wird. Ausgegangen wird von Theorien zur Unmöglichkeit kollektiver Erinnerungen und einem Verständnis von Erinnerung, das von der Annahme einer eindeutigen Uneindeutigkeit des Erinnerns getragen wird, sprich dem Umstand, dass es nur im Widerspruch stehende Diskurse im Foucaultschen Sinne geben kann. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einem kurzen didaktischen Ausblick.

Keywords: Tag-Nachtasyl, Erinnerung, Erinnerungsort, Kollektivität vs. Perspektivität, Samtene Revolution, Diskursivität

1. Problemaufriss

Der vorliegende Artikel schließt an das Lehrwerk *Zwischen vzpomínka und Erinnerung* (Köck et. al 2019) an, welches anlässlich des 100-jährigen Gründungsjubiläums der ersten tschechoslowakischen Republik den Versuch eines dialogischen Erinnerns unternimmt und diachron die gruppendistinktive Wirkung von Erinnerungsorten diskursiv erfahr- und diskutierbar machen möchte. Erinnerungsorte meint nachfolgend „symbolische Repräsentationen, von denen Forscher und Forscherinnen annehmen, dass sie in bestimmten Gedächtnis- und Identifikationsdiskursen eine signifikante Rolle spielen" (Siebeck 2017: 2).

Ausgangspunkt des Lehrwerks *Zwischen vzpomínka und Erinnerung* war das Einbeziehen mehrsprachiger, authentischer Texte und die Dekonstruktion der monolithischen Einheit aus (einer) Nation, Sprache und Kultur, sowie die – an den binationalen Erinnerungsansatz (vgl. Hahn/Traba 2012–2015) angelehnte – Annahme, dass es nicht eine deutsch-tschechische oder österreichisch-tschechische Geschichte gibt, sondern deren viele[1]. Nach einer

1 Das Lehrwerk orientiert sich an den Prinzipen des interdisziplinären deutsch-polnischen Forschungsprojekts des Zentrums für Historische Forschung Berlin der Polnischen

ersten praktischen Erprobung des Lehrmaterials kann konstatiert werden, dass die erwünschten, diskursiven Aushandlungsprozesse und das Bemühen, die vielseitigen Verschränkungen und vielfache Kodiertheit der ausgewählten Erinnerungsorte offenzulegen, nicht immer wie gewünscht erzielt werden konnten, obwohl die Dekonstruktion teilweise auch gelang[2]. Die Kneipe *Tag-Nachtasyl*, die coronabedingt nicht Teil dieses Bandes sein konnte[3], wird nachfolgend zur Problematisierung von Kollektivität versus Perspektivität im Hinblick auf Erinnerung vorgestellt. Als Informationsgrundlage dienen zwei anlässlich des 30-jährigen Jubiläums des Lokals geführte Interviews mit dem ehemaligen Inhaber Jiří Chmel (vgl. Wagner 2017; Haderer 2017) und Josef Haslingers (2010) im ZDF ausgestrahlte TV-Dokumentation *Nachtasyl – Die Heimat der Heimatlosen*. Erinnerungskonzepte werden im Rekurs auf Aleida Assmann (2020) und Reinhart Koselleck (Koselleck 2003, zitiert nach Assmann 2020: 18) problematisiert. Es soll verdeutlicht werden, warum es kein kollektives tschechisches oder österreichisches, bzw. binationales Erinnern geben kann. Die diskursiven Grenzen binationaler Erinnerungskonzepte werden über die Analyse von Erinnerungen, die einander berühren und überlagern, die miteinander konvergieren und konfligieren, verdeutlicht. Anschließend wird der Erinnerungsort *Nachtasyl* bezüglich seiner didaktischen Potentiale befragt. Getragen sind diese Überlagen von der Annahme, dass es keine Eindeutigkeit des Erinnerns, sondern nur im Widerspruch stehende Diskurse im Foucaultschen Sinne geben kann. So wird unter Diskurs eine zur selben diskursiven Formation gehörende Menge von Aussagen verstanden (Foucault 1991). In diesem Zusammenhang ginge es um eine „[. . .] Praxis der symbolischen Herstellung von Gegenständen, deren Materialisierung sowie deren Reproduktion durch Konstitution von Bedeutung und Sinn in einer komplexen gesellschaftlichen Praxis“ Bublitz (1998: 9).

Akademie der Wissenschaften (CBH PAN) – dem ersten Versuch einer Analyse gemeinsamer, geteilter und paralleler deutsch-polnischer Erinnerungsorte (vgl. Hahn/Traba, 2012–2015). Das Projekt *Tschechische Erinnerungsorte im DaF-Unterricht* wollte sowohl Ansätze dieses interdisziplinären Vorgehens adaptieren als auch über eine binationale Perspektive hinausgehen.

2 Diese Beobachtungen beziehen sich auf ein Seminar, das Julia Häußermann und ich mit Germanistikstudierenden der Masaryk-Universität Brno durchgeführt haben. Dort wurde etwa im Sinne des binationalen Erinnerns der Erinnerungsort „Europameister 1976 – Tschechoslowakei“ diskutiert, aber auch der Konstruktionscharakter „des Nationalen“ illustriert. Der Europameistertitel wurde nämlich nur Tschechien als offiziellem Nachfolgestaat der Tschechoslowakei anerkannt, obwohl 8 (!) slowakische Spieler im Finale von Belgrad auf dem Feld standen (vgl. Köck et al. 2019: 33).

3 Ein persönliches Interview war mit Jiří Chmel kurz vor Beginn der ersten Corona-Welle „lose“ im Lokal vereinbart worden, konnte dann aber pandemiebedingt nicht realisiert werden.

2. *Das* Tag-Nacht-Asyl – Heimat der Heimatlosen[4]

Anhand eines Mosaiks persönlicher und einschlägig dokumentierter Erinnerungen soll nachfolgend ein erster Eindruck über den Ort entstehen. Ausgewählte Erinnerungen werden abschließend auch verwendet, um die theoretischen Ausführungen zu Kollektivität und Perspektivität zu plausibilisieren. Verschiedenen Dimensionen des *Tag-Nachtasyl* als Erinnerung(sort) werden erst in Abschnitt drei erörtert.

2.1 Was ist das Nachtasyl*?*

Auf die Frage hin, wie er einem Unbekannten das *Nachtasyl* beschreiben würde, antwortet Jiří Chmel in einem Interview zum 30-jährigen Bestehen des Treffpunkts: „Das Nachtasyl[5] ist kein Lokal, in das jeder hereinspaziert. Wenn man in dieses Lokal hineingeht, wird man entweder Stammgast oder man kommt nie wieder" (Wagner 2017: 1). Dieser Einstieg in das Interview fokussiert ebenso, wie die hinführende Beschreibung des (Kult)-Lokals auf das Besondere, das Polarisierende des Ortes. Schon olfaktorisch erschließt sich jenen, welche über die steile Stiege ihren Weg in das Kellerlokal in der Stumpergasse hinab finden, ein „Gegenort"[6] zur naheliegenden Shoppingmeile Mariahilfer Straße: modriger Stein, (noch immer) kalter Rauch, Bier und Geschichte(n) liegen in der Luft, hier, wo seit 1987 „Protest, Politik und Kunst an alten Holztischen zusammenfanden" (Wagner 2017: 2) und sich so lange – außer den Getränkepreisen – nichts Nennenswertes geändert hat, und wo mancher sich fühlte, wie in einem atomsicheren „Luftschutzbunker, mit eigenem Ausschank" (Haderer 2017).

2.2 Gründung und Anfangsjahre

Anlässlich der Interviews zum 30-jährigen Jubiläum werden auch die Anfänge und der politische Entstehungszusammenhang des Lokals erinnert, welche zu

4 Der Titel ist ein Zitat aus Josef Haslingers gleichnamiger TV-Dokumentation (Haslinger 2010).

5 An dieser Stelle ist die Rede vom 1987 gegründeten *Nachtasyl*, welches 1992 durch das darüber befindliche *Tagasy*l ergänzt wurde. *Tag-Nachtasyl* ist der Überbegriff für beide Lokale. Der Fokus in diesem Beitrag ist auf das im Zusammenhang mit dem Thema „Erinnerungsort(e)" relevantere *Nachtasyl* gerichtet.

6 *Gegenort* meint hier nicht etwa im Sinne des Bergbaus eine „bergmännische Auffahrung", die dazu dient, „einen langen, schwierigen Stollen von beiden entgegengesetzten Seiten in Angriff zu nehmen" (Schorn (u.a.) 2022), sondern vielmehr einen Ort, der sich gegensätzlich zur angrenzenden Mariahilfer-Umgebung verhält.

dessen legendärem Status mit beitragen/beitrugen[7]. Nach seiner Flucht aus der damaligen Tschechoslowakei gründete der Geophysiker und politische Aktivist Jiří Chmel 1987 das *Nachtasyl* als „Zufluchtsort für Exilanten" (Wagner 2017: 1, 2). Das Publikum der „inoffiziellen tschechischen Botschaft in Wien" (Haderer 2017) kam laut dem Lokalgründer überwiegend aus Dissident*innenkreisen:

> Die Leute, die das *Nachtasyl* am Anfang mitgetragen haben, stammten aus den Kreisen der Charta 77, waren aus der damaligen Tschechoslowakei ausgewiesen und lebten in Wien" (ebd.). Die beeindruckende Gästeliste, die Zufallspublikum der Lokalität verwundern dürfte, erklärt Chmel wie folgt: „[D]a waren auch viele Prominente dabei, die ich alle kannte. Dadurch war das Lokal als Treffpunkt prädestiniert. Die Zeit bis 1989 war schwer davon geprägt. Das ist so weit gegangen, dass bei Václav Havel gleich nach der Hofburg das Nachtasyl angesagt war. (Haderer 2017)

2.3 Folgejahre, die Dimension des Politischen und coronabedingtes Aus

In den Folgejahren der Samtenen Revolution wurde das *Nachtasyl* zu einem Treffpunkt und Auftrittsort der alternativen, tschechischen Kunst- und Undergroundszene und auch das *Tagasyl* fungierte ab 1992 als Ausstellungsort (vgl. Wagner 2017: 1). Die Band *The Plastic People of the Universe*, der Künstler Abbé Libanský, die Musikerin Iva Bittová, Liedermacherin Dáša Vokatá, Poet Karel Kryl, der spätere Außenminister Karel Schwarzenberg, der Schriftsteller Pavel Kohout und nicht zuletzt der letzte Staatspräsident der Tschechoslowakei, Václav Havel, waren vor Ort, um nur einige Vertreter*innen dieser Nachtasyl-Avantgarde zu nennen (vgl. Haslinger 2010). Im Laufe der über drei Jahrzehnte seines Bestehens verändert sich das Publikum, alte Stammgäste kamen seltener, dafür „viele junge Leute" (Haderer 2017) und auch das dezidiert Politische verschwand laut Jiří Chmel: „Heutzutage kommen Studenten, die hier leben, Slowaken und Tschechen, mit Politik hat das nur noch recht wenig zu tun" (Wagner 2017: 1). Im selben Interview aber konfligiert diese Darstellung und Erinnerung und erfährt durch den Wirt selbst eine Relativierung, die auf die Frage, „Welche Menschen flüchten heutzutage hauptsächlich ins Nachtasyl?" folgt:

7 Hier werden wie auch an anderer Stelle sowohl das Präsenz als auch das Präteritum/Perfekt verwendet, weil zwar das *Tag-Nachtasyl* im Jahre 2021/2022 nicht mehr existiert, aber die Erinnerung im Modus des Gegenwärtigen geschildert und erfahren wurde und immer noch wird.

> Ich glaube, es ist Gott sei Dank noch nicht notwendig zu flüchten. Auch wenn die Situation im Ostblock nicht rosig ist. Es sickern verschiedene, nationalistische Tendenzen durch und Tschechien ist anders, als wir uns das vor 25 Jahren vorgestellt haben. Aber es ist jetzt noch nicht nötig, ein Asyl aufzumachen. (Wagner 2017: 1)

Hier erfolgt ein Rekurs auf die politische Dimension des Lokals für tschechoslowakische Dissidentinnen und Dissidenten, die in Tschechien anders – „nicht rosig", sondern tendenziell „nationalistisch[er]" ist, „als wir uns das vor 25 Jahren vorgestellt haben" (Wagner 2017: 1). Die damalige politische Situation in der Tschechoslowakei wird mit der aktuellen (von 2017) und der früher für die Zukunft imaginierten verglichen. Dies ist insofern relevant, als es verdeutlicht, dass Erinnerung und deren Schilderung nicht linear verlaufen und dass ein angenommener „Gegensatz zwischen Vergangenheit und Zukunft in die Irre führt" (Assmann 2020: 25). Die Erinnerung dient hier der Orientierung in der Gegenwart und beinhaltet auch zukünftige Handlungsofferten, nämlich, dass es möglicherweise noch nicht notwendig zu flüchten sei und ferner „[. . .] noch nicht nötig, ein Asyl aufzumachen" (Wagner 2017: 1). Hier verortet sich Chmel, der in den 1970ern in der Tschechoslowakei aus politischen Gründen in Haft war (vgl. Haderer 2017) selbst als Teil einer früheren Generation von Dissident*innen, deren Erfahrungswelt von politischer Unterdrückung und starkem politischen Engagement gegen dieselbe geprägt war. Die Bewertung der aktuellen Situation in Tschechien, welche über die Erinnerung an die imaginierte und damals erwünschte Zukunft erfolgt, geht mit der Frage einher, inwieweit sich mit zunehmender zeitlicher Distanz die Art des Erinnerns an den Ort und auch der Ort selbst verändern/verändert haben, bzw. die Frage, inwieweit die ursprüngliche politische Dimension noch vorhanden ist, sind dezidiert politische und kritische Fragestellungen. Der Rekurs auf die Anfangszeiten sowohl in den beiden genannten Interviews (vgl. Wagner 2017; vgl. Haderer 2017) als auch in der filmischen Dokumentation von Haslinger (2010) vermittelt stets und über verschiedene persönliche Erinnerungen etwa von Chmel, Kohout, Vokatá, miteinander konvergierende Erinnerungen zur starken politischen, dissidentischen Tradition des Nachtasyls. Dagegen sind die Erinnerungen an die aktuelle politische Dimension, wie das obige Beispiel verdeutlicht, konfligierend. Einerseits wird behauptet, dass politische Themen kaum mehr eine Rolle spielen, andererseits aber wird die zum Zeitpunkt der Befragung aktuelle politische Situation in Tschechien stark kritisiert. In dieses Bild passen weniger die relativierenden Aussagen, „es ist Gott sei Dank noch nicht notwendig zu flüchten" und „es ist jetzt noch nicht nötig, ein Asyl aufzumachen" (Wagner 2017: 1). Das Flüchten-Müssen wird hier nur im lokal begrenzten, tschechischen, nicht aber in einem globalen Kontext diskutiert, was gerade im Hinblick auf die geographische Nähe

zum Wiener Westbahnhof auffällt, an dem 2015 und somit nur zwei Jahre vor dem Interview, tausende Geflüchtete ausharrten, um weiter zu fahren, bzw. in Wien landeten[8] und sehr wohl flüchten mussten (vgl. Leonhard 2015). Dies fällt auf, auch wenn es bei Frage und Antwort darum geht, wer heutzutage hauptsächlich ins *NACHTASYL* flüchtet. Auch das Statement, wonach kein Asyl aufgemacht werden müsse, ist diffus, weil ja das *Nachtasyl* zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre das *Asyl* (metaphorisch?) im Namen trägt und als Lokal auch nicht den Anspruch haben kann, *Asyl* im eigentlichen Sinne zu bieten. Folglich bleibt unklar, von wem für wen (k)ein Asyl aufgemacht werden müsse und es entsteht der Eindruck, als wäre nur die sogenannte eigene Gruppe im Zweifelsfall asylwürdig. Das Thema *Flucht* wird hier global unpolitisch behandelt. Diese Aussagen stehen wiederum mit den vorhergehenden, eine Renationalisierung kritisierenden im Konflikt, ferner auch mit folgenden aktuellen Bewertungen: „Das Lokal ist aber noch immer sehr ‚free', man darf hier fast alles und dadurch ist es für verschiedene Freaks und Leute, die kein ganz gewöhnliches Leben führen, immer einen Besuch wert" (Wagner 2017: 1). Auch hier wird eine Eigenart des Publikums beschrieben als spezifische „Freiheit", die ebenfalls eine zutiefst politische Kategorie ist. Das *Tag-Nachtasyl* gewann nach seinen Anfangsjahren an Bedeutung als Kult-Ort des Wiener Nachtlebens, was mit einem gewissen Wandel des Publikums und des musikalischen Programms einherging, und das liegt auch daran, dass das Interesse an tschechischen Bands in Österreich laut Chmel im Laufe der Zeit abnahm: „Die Zeiten, in denen in Österreich alle gespannt waren, was in der damaligen Tschechoslowakei oder eben in Tschechien passiert, sind vorbei. Wir haben deshalb auch weniger tschechische Acts, ab und zu aber doch" (Wagner 2017: 1).

Mit diesem Wandel des Publikums und des künstlerischen Programms war andererseits auch eine Überlagerung und Berührung mit anderen (nicht nur die damalige Situation in der Tschechoslowakei betreffenden) politischen Dimensionen verbunden. In einem Eintrag des Wiener Stadtmagazins *STADTBEKANNT* wird das Publikum auf diese Weise beschrieben:

> Aus dem politischen Refugium ist heute eine Kneipe geworden, die in puncto Publikum eine bunte, jedoch überwiegend über einem Altersdurchschnitt von 25 Jahren angesiedelte Mischung aus Professor, Punk, Student und Alkoholiker[9]

8 Bewusst wird hier nicht von „Ankommen" gesprochen, weil das Erreichen des Ortes nicht immer und unbedingt mit einem „Ankommen", vor allem einem sozialen Ankommen, gleichzusetzen ist.

9 Zwar galt das Nachtasyl als Lokal, in dem lange (bis 4 Uhr) und vergleichsweise günstig Alkohol getrunken werden konnte, dennoch ist die im Zitat getroffene Aussage problematisch, weil Alkohol und folglich Alkoholismus naturgemäßer Teil einer jeden

> beheimatet, in puncto Musik auf jeden Fall geradliniger, nämlich meist irgendwo zwischen Punk(-rock) und Metal angesiedelt ist. (STADTBEKANNT 2021)

Das Spannungsverhältnis zwischen Punk und Präsident war auch titelgebend für diesen Beitrag. Ich möchte zurückkommen auf die Äußerungen Jiří Chmels: „Nein, es ist sicher nie ganz unpolitisch. Hier trifft sich wirklich – man kann es so sagen – die linke Szene. Wir sind kein rechtes Lokal“ (Wagner 2017: 1). Diese Behauptung steht ebenso im Gegensatz zur anfangs getroffenen Einschätzung, das Politische spiele keine wichtige Rolle mehr. Der Blick in die dokumentierten (Politik-)Erinnerungen zum Nachtasyl illustriert, dass verschiedene parallele Deutungen zu Erinnerungsorten, die miteinander konvergieren und konfligieren können, vorliegen. Darauf, inwiefern diese didaktisch anschlussfähig sein können, wird am Ende des Beitrags kurz eingegangen. Gleiches gilt für den Umstand, dass sich die Erinnerungen jetzt auf einen Ort beziehen, den es nicht mehr gibt und wohl auch nicht mehr geben wird. In der österreichischen Tageszeitung *Der Standard* (vgl. der Standard/jop, APA, 22. 2. 2021) wird berichtet, dass „der einstige Treffpunkt tschechischer Revolutionäre“ (ebd.) coronabedingt und aufgrund notwendiger Sanierungsarbeiten dauerhaft geschlossen werden müsse.

3. *Erinnerungsanlass* Tag-Nachtasyl

In Anlehnung an Maurice Halbwachs und sein Konzept des „kollektiven Gedächtnisses“ wird hier persönliche Erinnerung stets als ein auch kollektives Phänomen verstanden (vgl. Halbwachs 1985; Sondergeld 2010: 22) im Sinne eines Verflochten-Seins des einzelnen Menschen als „Erinnerungsträger“ in soziale Interaktionen, wodurch das persönliche Erinnern des Einzelnen abhängig ist „von den Erinnerungsrahmen, in die er eingebunden ist“ (Sondergeld 2010: 22). Das *Tag-Nachtasyl* ist ein Erinnerungsanlass, der Bedingungen geschaffen hat und noch immer schafft, innerhalb derer (seiner) erinnert werden kann. Aleida Assmann beginnt ihre Intervention *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur* „mit einem kurzen Auftakt über das Unbehagen an den Grundlagen des Erinnerns selbst und über die Kritik an der Begrifflichkeit, die diesem Konzept zugrunde liegt“ (Assmann 2020: 16).

Gastronomie sind, in der Alkohol ausgeschenkt wird. Dazu kommt die Aufzählung das Publikum sei eine „Mischung aus Professor, Punk, Student und Alkoholiker“, die „Alkoholiker“ separat zur vorhergenannten Gruppe fasst und somit polarisiert. „Alkoholiker*innen“ können aber Punks, Studierende, oder Professor*innen sein, bzw. sogar in einer Person vereint sein, als Punk-Alkoholiker*in-Professor*in.

Dabei rekurriert sie auf den Historiker Reinhart Koselleck und dessen Eintreten für eine notwendige Unterscheidung zwischen kollektiver und persönlicher Erinnerung einerseits und dem Anrecht auf eine eigene Erinnerung andererseits:

> Meine These ist: ich kann nur das erinnern, was ich selber erfahren habe. Erinnerung ist an die persönliche Erfahrung zurückgebunden. Ich habe keine Erinnerung bis auf das, was ich selbst erfahren habe. Ich würde sogar so weit gehen zu sagen, dass jeder Mensch ein Recht auf seine eigene Erinnerung hat. (Koselleck 2003, zit. nach Assmann 2020: 18)

Koselleck plädiert für ein Menschenrecht auf eine „genuin eigene Wahrnehmungs- und Erfahrungsperspektive" (Assmann 2020: 18). Vor dieser Folie der persönlichen Erinnerung erklärt sich auch Kosellecks Einschätzung, wonach es „keine kollektiven Erinnerungen gibt, aber [. . .] kollektive Bedingungen der möglichen Erinnerungen" (Koselleck 2003, zit. nach Assmann 2020: 18). Dieses Verständnis kollektivierter Erinnerungsmöglichkeiten soll in vorliegendem Text auf das *Nachtasyl* angewendet werden. Hier kann unterschieden werden zwischen Erinnerungen, in denen das *Nachtasyl* selbst

(1) als konkreter (Erinnerungs)Ort erscheint, und solchen, in denen es
(2) als „Erinnerungsmittler" dient für Erinnerungen, die auf den ersten Blick keinen direkten Konnex zur Lokalität aufweisen.

Beide Dimensionen werden nachfolgend anhand dokumentierter Erinnerungen illustriert, wobei auch Aspekte von Kollektivität und Perspektivität thematisiert werden.

Zunächst zu Anekdoten, in denen das Lokal als zentraler Erinnerungsort in Erscheinung tritt, also solche, wo die Erinnerungen unmittelbar mit der Bar zu tun haben, sich dort ereignet haben. Vlastimil Třešňák, Schriftsteller, Liedermacher, Maler und Figur des Prager Undergrounds, spielte das berüchtigte Eröffnungskonzert im *Nachtasyl*, das auch deshalb in Erinnerung blieb, weil er nur zwei Lieder darbieten konnte. In Haslingers Dokumentation zur *Heimat der* Heimatlosen (2010, ab 20:33 Min.) erinnert er sich: „Es war Sturmzeit und ich trank ab 12 Uhr am Naschmarkt, also wundern Sie sich nicht, dass ich um 20 Uhr im *Nachtasyl* nur zwei Lieder spielen konnte, ich konnte einfach nicht weiterspielen. Sturm, das Getränk ist Sturm". In dieser Anekdote tritt das Exzessive des *Nachtasyl*s in Erscheinung, das sich auch als Erinnerung mit dem Politischen berührt bzw. wechselseitig überlagert. Der Autor Ivan Martin Jirous, genannt „Magor der Spinner", berichtet einerseits von einer Vertragsunterzeichnung für eine Lesung im *Nachtasyl,* für die er trotz seines „spröden Deutsch" den Honorarvertrag auf Deutsch selbst verfasst hat. Mit „2 Mal Liter Tequila" wurde das Honorar vereinbart

und dieses wurde anschließend mit „der Unterstützung einiger Freunde“ geteilt (Min. 32:30–33:50). Auch hier ist das *Nachtasyl* das Zentrum der Erinnerung.

Als Erinnerungsvermittler hingegen fungiert es, wenn Jirous sich über die Erinnerung ans *Nachtasyl* an die politische Verfolgung in der Tschechoslowakei erinnert: „die Kommunisten haben allerdings schnell gemerkt, dass für sie jede von der Zentrale nicht genehmigte Aktivität lebensgefährlich ist, deshalb begannen sie auch uns zu verfolgen“ (ab Min. 12:23).

Beide oben genannte Erinnerungsdimensionen treten häufig gemeinsam auf und rahmen gewissermaßen Erinnerungen, etwa die von Jiří Chmels im Kontext der Charta bzw. Anti-Charta. Er sagt, es sei fast so schwierig gewesen, die Anti-Charta nicht zu unterschreiben, wie die Charta 77 zu unterschreiben (ab Min. 6:38). Während das *Nachtasyl* hier als Mittler einer mehr oder weniger naheliegenden Erinnerung auftritt, diese gewissermaßen evoziert, ist es in der nächsten Äußerung selbst thematisches Zentrum und auch der tatsächliche Ort des Geschehens (Vgl. Min. 14:21–14:39). Auf Haslingers Frage „Sag, hat die Stasi eigentlich nie versucht sich zu informieren, was in diesem Lokal passiert?“, antwortet Chmel: „Natürlich hat die es mehrmals versucht und die waren auch mehrmals da und manchmal waren es Leute, wo ich nicht glaubte, dass es möglich ist“. Die Bespitzelung durch „Freunde“ und „Unterzeichner der Charta 77“ hat sich im *Nachtasyl* als Erinnerungsort zugetragen. Es funktioniert als Erinnerungsvermittler für die tragischen Erinnerungen der Liedermacherin Dáša Vokatá (ab Min. 15:55) an die Zeit kurz vor und nach der Emigration nach Wien, an Tränengasanschläge auf sie und ihre Kinder in ihrem Haus und, dass das Haus in Rychnov kurz nach ihrem Exil in die Luft gesprengt wurde (Min. 15:55–16:35). Die Ankunft 1980 in Wien beschreibt sie so:

> Ich war endlich in Freiheit, aber die Freiheit wurde sehr bitter bezahlt, weil kurz drauf, wo ich in Wien gelandet bin, habe ich die Nachricht bekommen, dass meine Großmutter und mein Großvater sich umgebracht haben mit dem Gas, weil die konnten die Trauer nicht bewältigen, dass ihre einzige Enkelin also für immer weg ist. (Min. 16:45–17:17)

Die Aspekte der Kollektivität versus Perspektivität sollen nun zum Abschluss dieses Kapitels anhand der unterschiedlichen Darstellung von nur einer zentralen Erinnerung illustriert werden. Sowohl im Zeitungs-Interview mit Chmel als auch in der Fernsehdoku wird nach dem „schönsten Abend“ (Haslinger 2010) bzw. „Moment“ (Wagner, 2017: 2) im *Nachtasyl* gefragt. Auch wird in beiden Fällen der Abend am 24. November 1989 genannt. Chmel nennt, im Gegensatz zum Schriftsteller Pavel Kohout (Haslinger 2010, ab Min. 27:09) nicht das Datum, sondern (nur) das Ereignis und beschreibt seine Folgen:

> Der schönste Abend war wirklich, als in der Tschechoslowakei das kommunistische Regime gefallen ist. Wir haben hier eine große Feier veranstaltet. Für uns war das der Punkt, an dem klar war, dass wir wieder die Möglichkeit haben, hin- und auch wieder zurückzufahren. (Wagner 2017: 2)

Pavel Kohout blickt hingegen in die genauen Aufzeichnungen, die er sich am 24.11.1989 in seinen Terminkalender eingetragen hat (vgl. Haslinger 2010, ab Min. 27:09), liest zunächst vor und schildert dann frei seine Erinnerungen:

> Um 18 Uhr fahre ich mit meiner Frau Jelena ins Nachtasyl, dort überlasse ich sie dem Jiří Chmel und anderen und fahre nach ORF, wo ich ein Interview mache und während dieses Interviews kommt eine Nachricht, eine Bildnachricht aus Prag, wo Havel und Dubček plötzlich eine Sektflasche öffnen und die Nachricht dazu, das Politbüro der kommunistischen Partei ist zurückgetreten. Es war Jubel auch sogar im Studio und dann fuhr ich zurück ins Nachtasyl, wo langsam die Freunde kamen, [. . .] und wir feierten bis zum Morgengrauen. (Haslinger 2010: Min. 27:09–28:33)

Zudem berichtet Kohout von der Aussöhnung mit Stanislav Devátý, der Kohout immer für seine Jugendgedichte kritisiert hatte: „[. . .] mit dem haben wir damals Ausgleich gemacht“ (ebd.).

Die Überlegungen zu den Bedingungen eines kollektiven Erinnerns sollen jetzt in ein Verhältnis gesetzt werden mit **Perspektivität**. Darunter wird einerseits allgemein die „Struktur von Sinnbildung“ (Köller 2004: 6, zit. nach Stangl 2022) und andererseits eine „besondere projektive Abbildung“ (Stangl 2022) im Sinne der Darstellung der Welt aus der begrenzten Sicht und Erfahrung einer Person bzw. Gruppe verstanden (vgl. Stangl 2022 und Bartheim-Rixen 2022). Der Rücktritt von Miloš Jakeš, dem Generalsekretär der Kommunistischen Partei der Tschchoslowakei, und die gleichzeitige Kundgebung Havels und Dubčeks vor Hunderttausenden auf dem Prager Wenzelsplatz, „die mit Schlüsselbunden in der Hand [. . .] dem maroden System das Sterbeglöckchen läuten“ (Schmidt 2014: 156) stellt ein zentrales, kollektiv bedeutendes Ereignis im Kontext der Samtenen Revolution dar. Bemerkenswert ist dabei, dass dieses Ereignis im Zusammenhang mit der Erinnerung an das *Nachtasyl* von Chmel und von Kohout unterschiedlich perspektiviert ist. Zwar betonen beide die Freude über das Außergewöhnliche und Bedeutende der Stunde und die gemeinsame Feier im *Nachtasyl,* aber Pavel Kohouts Erinnerung ist detailreicher und wird umrahmt von einem Interview-Termin beim ORF und der persönlichen Anekdote der Aussöhnung mit einem Kritiker seiner frühen Lyrik, die anlässlich der besonderen, historischen Umstände stattfand (vgl. Haslinger 2010: Min. 27:09–28:33). Jiří Chmel hingegen betont die Wichtigkeit der wiedergewonnenen Reisefreiheit. Die unterschiedliche Perspektivität konturiert hier in spezifischer Weise einen kollektivierten Erinnerungsanlass.

4. Fazit und (didaktischer) Ausblick

Vorliegender Beitrag hat anhand zweier Interviews und eines Fernsehbeitrags über ausgewählte, dokumentierte Erinnerungen ein Bild der Wiener Kneipe *Tag-Nachtasyl* gezeichnet. Von einem vornehmlich tschechoslowakisch-dissidentisch geprägten Ort wurde das *Nachtasyl* zunehmend zu einem alternativen „Kult-Ort" des Wiener Nachtlebens. Es ist ein Erinnerungsanlass, der Bedingungen geschaffen hat und noch immer schafft, innerhalb derer (seiner) erinnert werden kann. Rekurrierend auf Kosellecks Einschätzung, wonach es „keine kollektiven Erinnerungen gibt, aber [. . .] kollektive Bedingungen der möglichen Erinnerungen" (Koselleck 2003, zit. nach Assmann 2020: 18), wurde in einem weiteren (Analyse-)Schritt zwischen zwei Weisen von Erinnerungen unterschieden – solche, in denen das *Nachtasyl* als zentraler Erinnerungsort in Erscheinung tritt (1), und solchen, in denen es als Erinnerungsmittler (2) für Erinnerungen, die auf den ersten Blick keinen direkten Konnex zur Lokalität aufweisen.

Anhand dieser Beispiele wurden auch Aspekte von Kollektivität und Perspektivität exemplifiziert. Die Auseinandersetzung mit dem verwendeten „Erinnerungsmaterial" zum *Tag-Nachtasyl* zeigt größtenteils einen national kodierten „tschechischen Erinnerungsort"[10], was didaktische Zugänge ermöglicht. Es ist im Sinne eines diskursiven Zugangs (vgl. Altmayer et. al 2016) nicht ausreichend, nach möglichen, weiteren geteilten und parallelen tschechisch- bzw. slowakisch-österreichischen (binationalen) Erinnerungsanlässen zu suchen und diese beziehungsgeschichtlich im Sinne geteilter (und gespaltener?) Erinnerungsorte didaktisch fruchtbar zu machen (vgl. Hahn/Traba 2012–2015). Im Hinblick auf den Erinnerungsort *Tag-Nachtasyl* könnte Diskurskompetenz vor allem bedeuten, Aushandlungen, um Bedeutungskonstruktionen im Zusammenhang von Erinnerung und nationalkodierter Erinnerung zu dekonstruieren und deren Konstruiertheit aufzuzeigen. Es könnten ferner die Bedingungen des kollektiven und das Anrecht auf ein persönliches Erinnern fokussiert werden und die Frage, wie an einen Ort erinnert wird, den es nicht mehr gibt und welche Auswirkungen dieser Umstand auf die Erinnerungen hat. Ein Einbezug von Kollektivität versus Perspektivität im Hinblick auf parallele Deutungen zu Erinnerungsorten, die miteinander konvergieren und konfligieren ist didaktisch somit vielfach anschlussfähig.

10 Bewusst wird von „tschechisch" gesprochen und nicht von „tschechoslowakisch", weil auch „slowakische/slowakischsprachige" Erinnerungen nicht vorkommen. Das Nationale als Konstrukthaftes wird bewusst in Einführungsstrichen gesetzt.

Literatur

Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Assmann, Aleida (2020): *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. 3., erw. und akt. Aufl., München: C.H. Beck.

Bartheim-Rixen, Manuela (2022): Perspektivität. In: *Das Psychologie-Lexikon*. – https://lexikon.stangl.eu/1848/perspektivitaet (07.01. 2022).

Bublitz, Hannelore (1998): Einleitung. In: Bublitz, Hannelore (Hrsg.): *Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz*. Frankfurt a.M.: Campus, 9–11.

Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Foucault, Michel (2020): *Archäologie des Wissens / L'Archéologie du savoir*, übers. v. Ulrich Köppen, 19. Auflage. Frankfurt a.M.: suhrkamp taschenbuch.

Haderer, Chris (2017): *Tschechien in Mariahilf – Eine Institution wird 30: das Nachtasyl*. In: Augustin. Das Erste Österreichische Boulevardmagazin. Ausgabe 444, 10/2017. – https://augustin.or.at/tschechien-in-mariahilf-eine-institution-wird-30-das-nachtasyl/ (05.01.2022).

Hahn, Hans Henning/Traba, Robert (Hrsg.) (2012–2015): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*, 4 Bde. In Zusammenarbeit mit Górny, Maciej, Kończal Kornelia. Paderborn: Schöningh.

Halbwachs, Maurice (1985): *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Haslinger, Josef (2010): *Nachtasyl – Die Heimat der Heimatlosen*. 44-minütige ZDF-Doku. – https://www.youtube.com/watch?v=13IR0vLKsa4 (05.01.2022).

Köck, Johannes/Budňák, Jan/Häußermann, Julia/Trna, Jan (2019): *Zwischen vzpomínka und Erinnerung. Tschechische Erinnerungsorte im DaF-Unterricht*. Brno: Masaryk University Press.

Köller, Wilhelm (2004): *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin: De Gruyter.

Koselleck, Reinhart (2003): *Gibt es ein kollektives Gedächtnis?* Rede, gehalten am 6. Dezember 2003 in Sofia bei der internationalen Konferenz „Pierre Nora. Erinnerungsort und Konstruktion der Gegenwart". Zit. nach Assmann, Aleida (2020).

Leonhard, Ralf (2015): *Flüchtlinge am Westbahnhof in Wien: „Das Möglichste reicht nicht mehr"*. – https://taz.de/Fluechtlinge-am-Westbahnhof-in-Wien/!5231684/ (05.01.2022).

Schmidt, Hans-Jörg (2014): *Tschechoslowakei 1989*. In: Oelze, Patrick (Hrsg.): *Revolutionen. Ein historisches Lesebuch*. Berlin: Christoph Links Verlag GmbH: 155–158. – https://www.politische-bildung.nrw.de/fileadmin/imperia/md/content/e-books/revolutionen.pdf (05.01.2022).

Schorn, Stefan (et. al) (2022): *Mineralienatlas – Fossilienatlas. ‚Gegenort'*. – https://www.mineralienatlas.de/lexikon/index.php/Gegenort?lang=de (05.01.2022).

Siebeck, Cornelia (2017): Erinnerungsorte, Lieux de Mémoire. Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte.* – https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deliver/index/docId/784/file/docupedia_siebeck_erinnerungsorte_v1_de_2017.pdf (06.01.2022).

Sondergeld, Birgit (2010): *Spanische Erinnerungskultur. Die Assmann'sche Theorie des kulturellen Gedächtnisses und der Bürgerkrieg 1936–1939*. Wiesbaden: VS research, Verlag für Sozialwissenschaften.

Stadtbekannt (2011). – https://lokalfuehrer.stadtbekannt.at/restaurants/tag-nachtasyl/ (05.01.2022).

Standard, Der/job, Apa (2021): *Wiener Kultlokal Nachtasyl sperrt zu*. – https://www.derstandard.de/story/2000124371732/wiener-kultlokal-nachtasyl-sperrt-zu2021 (05.01.2022).

Stangl, Werner (2022). Stichwort: ‚Perspektivität' – *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. – https://lexikon.stangl.eu/1848/perspektivitaet (03.01.2022).

Wagner, Johanna (2017): *„Das Nachtasyl ist mehr soziale Einrichtung als Lokal" – Nachtasyl-Gründer Jiri Chmel im Interview.* In: *the gap. Österreichs tonangebendes Medium für kreatives Leben und Popkultur.* – https://thegap.at/nachtasyl-jiri-chmel/ (05.01.2022).

Textmuster und „Lernmuster“ – Perspektiven auf professionelles und wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch

Herausgegeben von Sabine Dengscherz, Ilona Feld-Knapp, Carmen Heine

Vorwort

Lernen ist ein individueller Prozess. Schreiben ebenfalls. Ebenso wie die Entwicklung von Schreibkompetenzen für professionelles und wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch. Dennoch lassen sich bis zu einem gewissen Grad überindividuelle Muster beobachten, sowohl bei der Textgestaltung als auch bei der Aneignung von Textsorten und sprachlichen Mitteln. In unserer Sektion „Textmuster und Lernmuster – professionelles und wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch" auf dem IVG-Kongress ging es darum, solche Muster in ihrer Vielfalt aus unterschiedlichen Perspektiven zu erkunden. Die Anforderungen beim professionellen wie beim wissenschaftlichen Schreiben wurden integrativ und domänenübergreifend betrachtet, um den Austausch zwischen der Domäne *Wissenschaft* und anderen Domänen professionellen Schreibens zu fördern, nicht zuletzt im Sinne einer Analyse von textsortenübergreifenden Anforderungsprofilen.

In unserer Sektion haben sich die Beitragenden damit auseinandergesetzt, wie Schreibende mit diesen unterschiedlichen Anforderungen umgehen, mit welchen Strategien sie darauf reagieren und wie sie sich Textsortenkonventionen in der L2 Deutsch bzw. in verschiedenen Sprachen erarbeiten. Eine wichtige Rolle spielt zudem das Reflexionspotential, das sich aus diesen Einsichten ergibt. Die Sektionsarbeit kreiste um die Fragen, was es für in der L2 Deutsch Schreibende bedeutet, sich mit der Vielfalt an Textsortenkonventionen auseinanderzusetzen und sich darin zurechtzufinden, was für Textmusterwissen Lernende mitbringen, wie sie es anwenden und weiterentwickeln und welche Rolle der Unterricht dabei spielt. Außerdem ging es darum, wie Kompetenzen zwischen verschiedenen Schreibsituationen transferiert werden (können), oder wie sich in Bezug auf die Kulturgebundenheit von Texten kritisch mit dem Kulturbegriff umgehen lässt und wie dabei Heterogenität, Hybridität und dynamische Veränderungen mitreflektiert werden können. Eine wichtige Rolle spielte auch die Frage, welche sprachlichen und konzeptuellen Ebenen – Korrektheit, (Fach-)Wortschatz, Kollokationen, Idiomatik, Textkohäsion/-kohärenz etc. – besondere Aufmerksamkeit erfordern und wie Schreiber*innen dabei unterstützt werden können, sich relevantes Wissen und Kompetenzen auf diesen Ebenen anzueignen. Im Zentrum standen also die übergreifenden Grundfragen: Wie finden Schreibende ihre individuellen Strategien für professionelle bzw. wissenschaftliche Textproduktion? Und wie können wir Lehrende sie dabei unterstützen?

Die Beitragenden haben sich diesen Fragen bzw. dem Thema Textmuster und „Lernmuster“ *für* Textmuster vor dem Hintergrund unterschiedlicher Kontexte und Forschungstraditionen angenähert, und die Sektionsarbeitet bildete eine Zusammenschau von empirischen Studien und elaborierten didaktischen Konzepten, die sich mit dem Schreiben in der L2 Deutsch in Hochschulsettings beschäftigen. Der Austausch zielte auf eine Integration von textlinguistischen und didaktischen Perspektiven zu Theorie und Praxis sowie auf eine kritische Diskussion und die Weiterentwicklung empirischer Methoden und didaktischer Konzepte ab.

Hier wird nun die vielfältige Diskussion in unserer Sektion durch fünf Beiträge veranschaulicht, die sich dem Themenkomplex aus verschiedenen Perspektiven nähern und in der Zusammenschau als repräsentativ für die Arbeit in unserer Sektion gelten können. Dabei werden linguistische und curriculare Aspekte ebenso behandelt, wie Schreiben für die Reflexion im Professionalisierungsprozess von Lehrenden, Transferpotentiale zwischen Sprachen und Schreibsituationen oder elaborierte didaktische Settings:

Birgit Huemer nimmt in ihrem Beitrag eine linguistische Perspektive ein. Sie untersucht Wortverbindungen in Paraphrase und Argumentation, wie sie von Studierenden verwendet werden. Dafür hat sie ein Korpus von Lernendentexten an der Universität Luxemburg untersucht, die wissenschaftliche Texte in der L2 Deutsch verfasst haben. In ihrer Analyse fokussiert sie auf die Verbindung von Wortverbindungen mit konkreten Handlungsmustern, die in funktionalen Kategorien verortet werden. Daraus ergeben sich zahlreiche, und sehr konkrete Anhaltspunkte für den didaktischen Einsatz.

Zhuo Tao, Sibylle Seyferth, Jing Guo und Yu Chen betrachten Schreiben und Schreibentwicklung im Studium aus einer curricularen Perspektive. Dabei fokussieren sie auf chinesisch-deutsche Kooperationsprojekte und analysieren die Probleme chinesischer Studierender beim Verfassen von Abschlussarbeiten. Basierend auf dieser Analyse schlagen sie Lösungsstrategien für diese Probleme vor, die sehr konkret aus einer sprachvergleichenden Perspektive auf die Entwicklung von Textmusterwissen eingehen.

Der Sprachvergleich spielt auch im Beitrag von Gabriella Perge eine wichtige Rolle. Sie beschäftigt sich mit Sprachmittlungskompetenz und Transferpotentialen zwischen Sprachen und Schreibsituationen und analysiert, wie Studierende damit umgehen. Es werden Paraphrasen von Texten auf Deutsch, Englisch und Ungarisch analysiert, die Studierende an der Eötvös Loránd Universität (ELTE) Budapest verfasst haben. In der Analyse zeigt sich, wie die Studierenden ihre individuelle Mehrsprachigkeit beim Schreiben einsetzen und wie sie in mehreren Sprachen handlungsfähig sind.

In einem ähnlichen Kontext ist der Beitrag von Ilona Feld-Knapp angesiedelt, sie analysiert ebenfalls Studierendentexte an der Eötvös Loránd Universität (ELTE) Budapest. Dabei fokussiert sie aber auf einen anderen wichtigen

Aspekt, nämlich das Reflexionspotential, das dem Schreiben innewohnt und durch spezifische Settings gefördert werden kann. Ein solches Setting wird im Beitrag vorgestellt: Angehende Deutschlehrende reflektieren schriftlich über ihre Lernprozesse im Studium und setzen sich damit aktiv mit ihrer Professionalisierung auseinander. Die Analyse von einigen exemplarischen Studierendentexten zeigt das Potential dieses Settings – und wie Studierende es individuell unterschiedlich mit Bedeutung füllen.

Um ein elaboriertes didaktisches Konzept geht es auch im Beitrag von Sonja Kuri. In ihrem Beitrag stellt sie eine digitale Plattform zur Unterstützung von Schreibentwicklung vor, die im Rahmen eines EU-Projekts entwickelt worden ist: WRILAB2 – Reading and Writing Laboratory L2. Im Beitrag wird anhand der Lernmodule zu Bewerbungsschreiben und Motivationsschreiben exemplarisch gezeigt, wie die Plattform die (Weiter-)Entwicklung von Textsortenwissen und Schreibprozesswissen der Lernenden anregt und unterstützt.

Insgesamt stehen die fünf Beiträge pars pro toto für einige wichtige Perspektiven auf das Thema Textmuster und Lernmuster für professionelles (wissenschaftliches) Schreiben in der L2 Deutsch, die in unserer Sektion reflektiert und diskutiert worden sind. Sie geben anschauliche Einblicke in die Vielfalt des Feldes und zeigen, wie lohnend die Vertiefung in die einzelnen Aspekte sein kann. Dabei ergeben sich etliche Anknüpfungspunkte zwischen den Beiträgen (etwa hinsichtlich der Verknüpfung sprachlicher Kompetenzen und textuellem Handeln oder zwischen Reflexions- und Transferpotentialen) der Sektion sowie über die Sektionsarbeit hinaus.

In diesem Sinne danken wir allen Beiträgerinnen für Ihre tiefschürfenden Analysen und weiterführenden Überlegungen und wünschen Ihnen allen eine anregende Lektüre!

Sabine Dengscherz, Ilona Feld-Knapp, Carmen Heine

Wortverbindungen in Paraphrase und Argumentation: Eine Untersuchung an Texten von Studierenden mit L2 Deutsch

Birgit Huemer (Luxemburg)

Abstract: In diesem Beitrag wird der Umgang mit wissenschaftssprachlichen Wortverbindungen in den beiden Textmustern Paraphrase und Argumentation von Texten luxemburgischer Studienanfänger der Germanistik mit L2 Deutsch genau unter die Lupe genommen. Dafür wird ein Korpus von 37 Lernendentexten nach korpuslinguistischen Kriterien aufbereitet und qualitativ analysiert. Es wird untersucht, welche Wortverbindungen für die beiden Textmuster typisch sind, welche Wortverbindungen von Studierenden bereits beherrscht werden und wo Schwierigkeiten auftreten. Die Untersuchung ergibt, dass die Verwendung von Wortverbindungen textmusterspezifisch ist. Die Fehleranalyse zeigt außerdem, dass von 195 verwendeten Wortverbindungen fast ein Drittel fehlerhaft sind. Dabei treten die größten Schwierigkeiten bei der Trennung zwischen Alltagssprache/Umgangssprache und Wissenschaftssprache auf. Als Maßnahmen für den Unterricht wird das Arbeiten mit Wortverbindungslisten, das selbstständige Ergänzen solcher Listen durch Analysen wissenschaftlicher Mustertexte, die Selbstkontrolle am eigenen Text und das Arbeiten mit Korpora empfohlen.

Keywords: Argumentation, Paraphrase, Kollokationen, wissenschaftliches Schreiben, Wortverbindungen

1. Einleitung

Zwei zentrale rhetorische Muster sind das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Sekundärliteratur und das Argumentieren in wissenschaftlichen Texten. Diese beiden Textmuster müssen am Beginn des Studiums trainiert werden, da sie wichtige Bausteine erfolgreicher wissenschaftssprachlicher Kommunikation und Textgestaltung sind.

Lehrende bemängeln neben dem unzureichenden Beherrschen dieser beiden zentralen Textmuster auch den Schreibstil von Studienanfängern im Allgemeinen. Was Lehrende allerdings unter gutem Schreibstil verstehen, bleibt dabei oft leider vage (siehe Ehlich & Steets 2003; Gruber et al. 2006).

Ein Versuch den Schreibstil an konkreten sprachlichen Realisierungen festzumachen, sind u.a. Untersuchungen zur alltäglichen Wissenschaftssprache des Deutschen (Ehlich 1999) und zu makro-, meso- und mikrosprachlichen Besonderheiten wissenschaftlicher Textsorten oder Genres (Gruber & Huemer

& Rheindorf 2009). Darunter sind insbesondere die für die deutsche Wissenschaftssprache typischen Wortverbindungen oder Kollokationen zu nennen (Feilke 1998; Graefen 2004; Fandrych & Graefen 2010), die speziell für Studierende am Beginn ihres Studiums – und darüber hinaus für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache – eine besondere Herausforderung darstellen (siehe Graefen 2009; Kispál 2014).

Der im Moment am meisten rezipierte Ansatz eines funktional ausgerichteten handlungstheoretischen schreibdidaktischen Konzeptes im deutschsprachigen Raum ist das sogenannte Modell der Textprozeduren. Feilke und Bachmann bezeichnen Textprozeduren als Ausdrucksmuster, die mit Textgestaltungspotenzial aufgeladen sind. Diese Ausdrucksmuster – auch als textliche Handlungsschemata bezeichnet – „erwachsen aus dem Gebrauch der Sprache in Texten und verbinden sich mit typischen grammatischen Konstruktionen, lexikalischen Wendungen und satzübergreifenden Mustern der Textorganisation zu Textprozeduren als den Werkzeugen der Textbildung und des Schreibens“ (Feilke & Bachmann 2014: 8). Schreibdidaktische Modelle auf Basis von Textprozeduren im Bereich Deutschdidaktik sind im schulischen Bereich bereits gut entwickelt. Im Bereich Wissenschaftssprache ist hier allerdings noch Handlungspotential.

Vergleicht man diesen Ansatz mit anderen linguistisch orientierten schreibdidaktischen Modellen, so fallen Ähnlichkeiten zur Funktionalen Pragmatik (Ehlich 1991) im deutschsprachigen Raum und zu den stark handlungstheoretisch und funktional ausgerichteten Ansätzen der Systemisch Funktionalen Linguistik im englischsprachigen Raum auf (Halliday & Martin 1993). Feilke (2010) bemerkt diese Ähnlichkeit zwischen Textprozeduren und anderen linguistisch-didaktischen Zugängen, die auf einem funktional ausgerichteten handlungstheoretischen Konzept basieren, und kritisiert eine Studie von Hyland (2005) zur Untersuchung metadiskursiver Strukturen und Formulierungsmuster in Zeitungstexten und Wissenschaftstexten im Vergleich, wobei Hallidays Systemisch Funktionaler Ansatz nur am Rande erwähnt wird. Steinhoff (2009) bezieht sich in seinem Aufsatz zur „Alltäglichen Wissenschaftssprache und wissenschaftlichen Textprozeduren“ auf die Funktionale Pragmatik und spricht von Einheiten des sprachlichen Handelns, die auch bei wissenschaftlichen Textprozeduren gegeben sind. Unter Bezugnahme auf die Funktionale Pragmatik definiert er fünf wissenschaftliche Prozeduren: verfasserreferenzielle, intertextuelle, konzessiv argumentative, textkritische und begriffsbildende Prozeduren. Er erkennt in der Erforschung wissenschaftlicher Textprozeduren sowohl ein Potential für kulturvergleichende Forschung als auch im Allgemeinen die Notwendigkeit didaktische Modelle zu entwickeln „in denen die komplexe Handlungsstruktur wissenschaftlicher Texte dekomponiert und an authentischen Beispielen für Lerner aufbereitet wird“ (Steinhoff 2009: 106).

Ein didaktisches Modell, das auf linguistischen Analysen komplexer Handlungsstrukturen in studentischen wissenschaftlichen Texten und auf authentischem Material basiert, wurde im deutschsprachigen Raum in mehreren Projekten zum Thema wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule unter der Leitung von Helmut Gruber (Gruber et al. 2006; Gruber & Huemer & Rheindorf 2009; Gruber & Huemer 2016) zwischen 2001 und 2008 entwickelt. Die linguistischen Analysen basieren auf einer Kombination verschiedener funktionaler handlungstheoretischer Ansätze u.a. dem Konzept der allgemeinen Wissenschaftssprache und der Systemisch Funktionalen Linguistik. Dabei werden auf Basis studentischer Schreibprodukte (Seminararbeiten/Hausarbeiten) Handlungs- und Formulierungsmuster auf der textlichen Makro-, Meso- und Mikroebene analysiert und für den Unterricht wissenschaftlichen Schreibens an der Hochschule didaktisiert. In dieser Tradition versteht sich auch die hier vorliegende Untersuchung, ohne das Potential der Textprozeduren für das wissenschaftliche Schreiben auszuklammern.

Im vorliegenden Beitrag werden Lernendentexte von luxemburgischen Studierenden untersucht, die im mehrsprachigen Schulsystem des Landes sozialisiert wurden. Diese Zielgruppe hat neben (sehr) guten Kenntnissen des Deutschen und Französischen als Zweit- und schulische Bildungssprachen auch Kenntnisse des Englischen als Fremdsprache. Für aus Luxemburg stammende Studierende, die den Zweig *Germanistik* im Studienprogramm *Bachelor Cultures Européennes* der Universität Luxemburg gewählt haben, ist Deutsch in den meisten Fällen diejenige Zweit- und Bildungssprache, die sie auf höchstem Niveau beherrschen und die sie gegenüber dem Französischen präferieren (siehe Huemer 2017).

Die Studie umfasst eine Analyse von 54 studentischen Kurztexten zu Übungszwecken (27 Paraphrasen und 27 Argumentationen), die im Rahmen eines Seminares zu wissenschaftlichem Schreiben verfasst wurden. Die Daten wurden mit Hilfe des Korpusanalysetools AntConc aufbereitet und mit der Annotationssoftware MaxQDA qualitative ausgewertet.

Der Fokus dieser Untersuchung liegt auf der Verwendung typischer wissenschaftssprachlicher Wortverbindungen in den beiden zentralen Textmustern Paraphrase und Argumentation. Die Wortverbindungen, die in den beiden genannten Textmustern vorkommen, wurden funktional klassifiziert und miteinander verglichen. Dabei wird nicht nur untersucht, welche Wortverbindungen für welches Textmuster typisch sind, sondern es wird auch herausgearbeitet, welche Wortverbindungen von Studierenden bereits beherrscht werden und wo Schwierigkeiten auftreten. Die häufigsten Fehler werden nach funktionalen, kontextabhängigen und lexiko-grammatischen Kriterien klassifiziert und unterstützende Maßnahmen für den Unterricht wissenschaftlichen Schreibens vorgeschlagen. Diese Wortverbindungen können nach Halliday & Martin (1993) als sprachlich realisierte wissenschaftliche Handlungen

bezeichnet oder nach Feilke & Bachmann (2014) als wissenschaftliche Textprozeduren verstanden werden.

2. Theoretische Grundlagen

Die beiden Textmuster Paraphrase und Argumentation sind rekurrent, und sie sind zentrale Bestandteile größerer Abschnitte in studentischen Arbeiten, wie z.B. dem theoretischen Kapitel, der Literaturübersicht oder der Darstellung und Diskussion von Ergebnissen.

Das Paraphrasieren stellt eine Grundfertigkeit wissenschaftlichen Arbeitens dar. Es umfasst das kritische Sichten und Lesen der Sekundärliteratur zu einem bestimmten Thema, sowie das Zusammenfassen und Wiedergeben der Lektüre in eigenen Worten. Dieses Wiedergeben der wichtigsten Standpunkte zu einem Thema soll reflektiert sowie überzeugend und kohärent erfolgen und schriftlich in wissenschaftlichem Stil verfasst werden. Anhand der eben skizzierten Kriterien wird bewusst, dass das Erlernen dieses Textmusters weit über die Fertigkeit des Zitierens hinausgeht. Steinhoff (2007) führt einige Bereiche wissenschaftlichen Schreibens an, die mit dem Textmuster Paraphrase in engem Zusammenhang stehen: die Intertextualität, die Textkritik und die Begriffsbildung, sowie das Argumentieren und das Einbringen der eigenen Stimme in den Text. Diese Bereiche und Tätigkeiten sind nicht nur zentral für wissenschaftliches Schreiben im Allgemeinen, sondern haben einen großen Einfluss auf das Gelingen des Textmusters Paraphrase. In einer der umfassendsten linguistischen Studien zum wissenschaftlichen Schreiben Studierender im deutschsprachigen Raum, die an der Universität Wien zwischen 2006 und 2008 durchgeführt wurde, wurden diese Tätigkeiten unter dem Begriff des Einbringens fremder und eigener Perspektive besprochen und sprachliche Merkmale dieses Textmusters herausgearbeitet (siehe Gruber & Huemer & Rheindorf 2009). Eine mehrsprachige Studie sogenannter Literaturübersichten in Masterarbeiten an der Universität Luxemburg liefert zudem Erkenntnisse über Zitierweise, Textorganisation und Diskussionskompetenz im Textmuster Paraphrase von Studierenden mit L2 Englisch, L2 Französisch oder L2 Deutsch im sprachkulturellen Vergleich (siehe Deroey & Huemer & Lejot 2019).

Neben dem Textmuster der Paraphrase ist auch das Textmuster der Argumentation von zentraler Bedeutung für einen gelungenen wissenschaftlichen Text. Reisigl (2006: 175) bezeichnet in seiner Analyse studentischer Seminararbeiten „die Fähigkeit, überzeugend zu argumentieren und klar zu erklären, [als] zwei grundlegende sprachliche Vermögen, ohne die wissenschaftliches Arbeiten nicht auskommen kann [. . .]“. Er stellt weiterhin fest, dass den

Studierenden offenbar nicht nur „differenzierte Kenntnisse der grammatikalischen und pragmatischen Funktionen von Kohäsionsmarkern abgehen, [. . .] sondern auch [ein Grundwissen] über die elementaren Bestandteile von Argumentationen, das heißt über die Funktion von These, Schlussregel, Datum, Stützung, Ausnahmebedingungen und Modalisierung“ (Reisigl 2006: 204).

Damit über die Beschreibung allgemeiner Strukturmerkmale von Paraphrase und Argumentation hinaus Aussagen über mikrosprachliche Merkmale dieser beiden Textmuster gemacht werden können, kann eine Untersuchung der Verwendung allgemeiner Wissenschaftssprache in Lernendentexten aufschlussreich sein. Unter dem Begriff der allgemeinen Wissenschaftssprache wird im Unterschied zur disziplinenspezifischen Fachsprache der allgemeine wissenschaftliche Wortschatz verstanden, der für die mündliche und schriftliche wissenschaftliche Kommunikation unabhängig von der jeweiligen Disziplin verwendet wird. Ehlich definiert die allgemeine Wissenschaftssprache als jene „fundamentalen sprachlichen Mittel [. . .], derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen“ (Ehlich 1993: 33).

Schwierigkeiten beim Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz sind selbst für Muttersprachler/innen gut belegt (siehe u.a. Ruhmann 1995; Kruse & Battaglia 1998; Ortner 2002; Steinhoff 2007; Graefen 2009; Thielmann 2009). Für Deutsch als Zweitsprache Sprechende (L2) stellt der Erwerb von wissenschaftlicher Schreibkompetenz – und hier im Speziellen der Erwerb der allgemeinen Wissenschaftssprache – eine besondere Herausforderung dar (siehe Ehlich 1993; Fandrych & Graefen 2010; Graefen & Moll 2011; Stezano Cotelo 2011; Kispál 2014). Im besonderen Maße konnten Fehlerquellen bei wissenschaftsspezifischen Wortverbindungen oder Kollokationen ausgemacht werden. Graefen (2001) bemerkt, dass Kollokationen selbst Muttersprachlern/innen Schwierigkeiten bereiten für Studierende mit Deutsch als fremder Wissenschaftssprache stellen diese jedoch eine besondere Herausforderung dar. Tatsächlich konnte Kispál (2014) in einer Untersuchung von 11 Seminararbeiten ungarischer Germanistikstudierender bei insgesamt 123 verwendeten Kollokationen 21 % fehlerhafte ausmachen.

Wissenschaftliche Wortverbindungen und Kollokationen werden in den eben genannten Untersuchungen auch als Idiome oder Fügungen bezeichnet (siehe Graefen 2001 und Kispál 2014). In meiner Untersuchung orientiere ich mich an Hausmanns Definition:

> Kollokationen sind normtypische phraseologische Wortverbindungen, die aus einer Basis und einem Kollokator bestehen. Die Basis ist ein Wort, das ohne Kontext definiert, gelernt und übersetzt werden kann. Der Kollokator ist ein Wort, das beim Formulieren in Abhängigkeit von der Basis gewählt wird und das folglich nicht ohne die Basis definiert, gelernt und übersetzt werden kann. (Hausmann 2007: 218)

Hausmann bemerkt weiter, dass die „Unkenntnis des passenden Kollokators [. . .] zur für den Fremdsprachler typischen Formulierungsnot [führt]." (Hausmann 2007: 218). Dieser Formulierungsnot soll durch die genaue Analyse der verwendeten Kollokationen und ihrer Fehlerquellen in den Textmustern Paraphrase und Argumentation Abhilfe geleistet werden. Für mein Lernendenkorpus erschien es sinnvoll, sich diejenigen Kollokationen genauer anzusehen, die als Basis Wörter der alltäglichen Wissenschaftssprache besitzen. Diese sind neu für die Studierenden und treten zudem häufig (aber nicht ausschließlich) gemeinsam mit einem Kollokator, also einem Wort auf, das laut Hausmann (2007: 218) „beim Formulieren in Abhängigkeit von der Basis gewählt wird".

Funktionale Kategorien für unterschiedliche textmusterspezifische Verwendung von Kollokationen wurden in den Texten „bottom up" analysiert. Das heißt, es wurde anhand der Texte untersucht, in welcher Funktion eine einmal identifizierte Kollokation im weiteren Kontext auftritt. Die Klassifizierung nach Handlungsformen (Graefen & Moll 2011) lieferte einen Ausgangspunkt für die funktionale Kategorisierung, wurde jedoch nicht gänzlich übernommen. Stattdessen wurden funktionale Kategorien gefunden, die sich an den zentralen Sprechhandlungen der jeweiligen Textmuster orientieren und für Studierende intuitiv zu erfassen sind. Dabei habe ich mich an der funktionalen Analyse der Textmuster Paraphrase und Argumentation von Gruber, Huemer und Rheindorf (2009) orientiert. Diese Kategorien, die in der folgenden Analyse vorgestellt werden, eigenen sich m. E. auch gut für den Unterricht wissenschaftlichen Schreibens. Die abschließende Fehleranalyse wurde nach funktionalen, kontextuellen und lexiko-grammatischen Kriterien vorgenommen, die in Abschnitt 7 vorgestellt werden.

3. Das Untersuchungskorpus

Das Untersuchungskorpus besteht aus einem Hauptkorpus von 54 Kurztexten. Darunter sind 27 Paraphrasen, die auf einer selbstständig verfassten Zusammenfassung eines Artikels aus dem Bereich der germanistischen Linguistik basieren, und 27 Argumentationen zum Thema „Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft". Die Kurztexte wurden im Rahmen eines Seminars zum Thema wissenschaftliches Schreiben für Studienanfänger im Bachelorprogramm *Cultures Européennes – filière Germanistik* als Prüfungstexte verfasst und im Studienjahr 2020 erhoben. Dieses Seminar ist ein Pflichtseminar mit dem Ziel, Studierende in die Textsorte Hausarbeit und in die Besonderheiten der deutschen Wissenschaftssprache einzuführen, damit sie die notwendigen

Voraussetzungen zum Verfassen einer wissenschaftlichen Hausarbeit erwerben.

Bei den Studierenden handelt es sich überwiegend um Erstsemester, die im Luxemburger Schulsystem sozialisiert wurden und vorwiegend Luxemburgisch als Erstsprache sowie Deutsch als Zweitsprache sprechen. Das Beherrschen der Deutschen Sprache auf C1 Niveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen[1] ist eine Voraussetzung für das Studium der Germanistik in diesem Bachelorprogramm. Allerdings sind ein Motivationsschreiben und eine sprachliche Selbsteinschätzung für die Zulassung zu diesem Studienprogramm ausreichend, und es muss kein zertifizierter Sprachtest vorgelegt werden. Dies führt zu einer gewissen Ungenauigkeit, die korrekte Einschätzung des Sprachniveaus betreffend.

Die Prüfungstexte *Paraphrase* hatten eine durchschnittliche Textlänge von 333 Wörtern und wurden im Schnitt mit 15,4 Punkten (*bien*) nach dem französischen Bewertungssystem benotet[2]. Das entspricht einem *Gut* im deutschen Benotungssystem. Die Prüfungstexte *Argumentation* hatten eine durchschnittliche Textlänge von 533 Wörtern und wurden im Schnitt mit 13,2 Punkten (*assez bien*) benotet. Das entspricht einem *Befriedigend* im deutschen Benotungssystem.

Aus den 27 Kurztexten *Paraphrase* wurden drei Texte mit ungenügender und sechs Texte mit sehr guter Bewertung vor der Analyse aussortiert da die Textverfasser/innen offensichtlich entweder nur über ein mittleres Sprachniveau oder ein überdurchschnittliches muttersprachliches Niveau im Deutschen verfügten. Es blieben daher 18 Lernendentexte im Subkorpus 1. Aus den 27 Kurztexten Argumentation wurden ebenfalls vier Texte mit ungenügender und vier Texte mit sehr guter Bewertung aussortiert. Es blieben daher 19 Lernendentexte im Subkorpus 2. Für die Analyse der Wortverbindungen wurde also insgesamt ein Hauptkorpus von 37 Lernendentexten herangezogen.

4. Methodisches Vorgehen

Zuerst wurde mit AntConc je eine Wortliste pro Textmuster erstellt. Aus diesen beiden Wortlisten wurden jeweils die drei Wortgruppen 1) Nomen,

1 Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing: Strasbourg. Verfügbar auf URL: http://www.coe.int/lang-cefr (Zugriff am 4. August 2022).

2 Das französische Benotungssystem ist an der Universität Luxemburg üblich. Eine Übersicht findet sich hier: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bachelor-46_en

2) Verben und 3) Adjektive/Adverbien/Partizipien gefiltert und Unterlisten erstellt. Dabei wurden alle Wörter berücksichtigt, die mindestens zweimal im Korpus vorkamen (bis inkl. Position 645 von 1391 Positionen für das Textmuster Paraphrase; bis inkl. Position 891 von 2025 Positionen für das Textmuster Argumentation). Diese Unterlisten wurden mit bereits erstellten deutschsprachigen wissenschaftsspezifischen Nomen, Verben und Adjektive/Adverbien/Partizipien aus dem Projekt „Developing a German-English Dictionary of the Common Language of Academia" abgeglichen, um typische wissenschaftsspezifische Wörter in diesen beiden Textmustern zu identifizieren und themenbezogene Schlüsselwörter und alltagssprachliche Wörter auszuschließen (Rheindorf & Huemer 2015).

Zuerst wurden diejenigen Kollokationen untersucht, die mit Nomen der alltäglichen Wissenschaftssprache als Basiswörter gebildet wurden. Daraus wurden typische wissenschaftsspezifische Wortverbindungen sowie fehlerhafte Wortverbindungen gefiltert. Dieselbe Vorgehensweise wurde anschließend auf die Verbliste und danach auf die Liste der Adjektive, Adverbien und Partizipien als Basiswörter angelegt, um die Liste der verwendeten wissenschaftsspezifischen Wortverbindungen und fehlerhaften Kollokationen pro Textmuster zu vervollständigen. Durch diese Vorgehensweise ergaben sich Dubletten von Wortverbindungen, die in der Folge bereinigt wurden. Interessant ist hier anzumerken, dass die Suche nach Kollokationen mit Nomen als Basiswörtern am weitaus ergiebigsten war. Durch die Suche nach Kollokationen mit Verben konnten noch einige wissenschaftsspezifische Wortverbindungen hinzugefügt werden. Die Suche nach Kollokationen mit Adjektiven, Adverbien und Partizipien als Basiswörtern konnte jedoch nur unwesentlich zur Vervollständigung der Wortverbindungen beitragen. Für die folgende funktionale Kategorisierung wissenschaftsspezifischer Wortverbindungen und fehlerhafter Kollokationen wurde in diesem Beitrag hauptsächlich auf Wortverbindungen fokussiert, die ein Nomen als Basis enthalten, da sie die meisten Ergebnisse liefern.

5. Wortverbindungen im Textmuster Paraphrase

In den Lernendentexten Paraphrase (Subkorpus 1) konnten 61 korrekt verwendete Wortverbindungen gefunden werden, die als Basis ein Nomen der allgemeinen Wissenschaftssprache enthalten. Für die Bildung der Wortverbindungen werden allerdings nur 43 verschiedene Basiswörter verwendet, da mit manchen Basiswörtern zwei (in seltenen Fällen auch drei oder vier) unterschiedliche Wortverbindungen gebildet werden. Diese 11 produktiveren Basiswörter im Textmuster Paraphrase sind *Ähnlichkeiten, Aufgabe, Beispiel, Fall/Fällen, Frage, Gegenstand, Grund/Gründe, Nutzen, Tatsache, Verständnis* und *Wandel.*

Die Analyse der Wortverbindungen und deren Verwendung im Kontext des Textmusters Paraphrase ergab eine Einteilung in fünf funktionale Kategorien: Wortverbindungen, die dazu dienen 1) Theorien oder Perspektiven vorzustellen und zu beschreiben 2) Theorien oder Perspektiven zu erklären 3) Theorien oder Perspektiven zu spezifizieren 4) Theorien oder Perspektiven zu vergleichen oder 5) Theorien oder Perspektiven zu bewerten. Da die folgende Liste der Wortverbindungen aus Gründen der Übersichtlichkeit aus dem Kontext herausgelöst ist, mag die Zuordnung zu den funktionalen Kategorien in einzelnen Fällen nicht immer plausibel oder eindeutig erscheinen. Darüber hinaus stellte sich die Zuordnung während der Analyse auch für mich nicht immer als zu 100 % trennscharf heraus. Wortverbindungen, die nicht so einfach einer Kategorie zuzuordnen waren, sind in der folgenden Liste durch einen Asterisk (*) markiert. Daneben ist anzumerken, dass sich sprachlich realisierte Bewertungen außer in der Kategorie 5) Theorien und Perspektiven bewerten auch in anderen Kategorien finden ließen, dass sie dort allerdings nicht als die zentrale Funktion der Wortverbindung interpretiert wurden. Die nominale Basis einer Wortverbindung, wie von Hausmann (2007) in Abschnitt 2 definiert, wird in den dargestellten Beispielen jeweils fett markiert und alphabetisch gereiht. Bewertungen, die nicht bereits im Basiswort enthalten sind, werden unterstrichen.

1. Theorien oder Perspektiven vorstellen und beschreiben
   Aufgabe der/von X ist es; es ist die **Aufgabe** der/von X herauszufinden
   Gegenstand der Untersuchung ist; X zählt zum **Gegenstand** der/von
   X steht im **Mittelpunkt** der Y
   Tatsache ist, dass; eine (wohlbekannte) **Tatsache** ist es, dass; angesichts der **Tatsache**, dass
   Das **Thema** X wird unter Y Aspekten betrachtet

2. Theorien oder Perspektiven erklären
   X hat einen **Einfluss** auf Y
   X dient der **Erstellung** von Y
   X hängt von *bestimmten* **Faktoren** ab
   X versucht die **Gründe** von Y zu erforschen; aus diesem **Grund;** dies sind die **Gründe**, weshalb
   X wird als **Mittel** benutzt, um
   X hat (oft) seinen **Ursprung** in Y
   Ursachen können vielfältig sein
   auf diese **Weise**
   wesentlicher **Zweck** von X ist

3. Theorien oder Perspektiven spezifizieren
   wie zum **Beispiel;** ein **Beispiel** um dies zu veranschaulichen ist; darunter fallen zum **Beispiel;** als **Beispiel** nennen sie

in vielen/mehreren/verschiedenen **Bereichen***
In **Bezug** auf X
man spricht in diesem **Fall** von X
Der **Nutzen** von (der) X wird verdeutlicht durch
es gibt eine damit einhergehende **Veränderung***
es wird ein genaueres **Verständnis** von X vermittelt

4. Theorien oder Perspektiven vergleichen
   Ähnlichkeiten zu X aufweisen; **Ähnlichkeiten** besitzen
   es werden zwei **Ansätze** gegenübergestellt
   die **Frage**, ob X ein Y ist, wird kontrovers diskutiert; auf die **Frage**, ob es sich bei X um Y handelt
   im **Gegensatz** (da)zu
   X ist jedoch der **Meinung**, dass*
   zwischen X und Y kann man **Unterschiede** feststellen
   X wird mit Y in **Verbindung** gebracht

5. Theorien oder Perspektiven bewerten
   X ist eine komplexe **Angelegenheit**
   auf allen **Ebenen**
   in den meisten **Fällen**
   von **Interesse** sein
   von **Nutzen** sein
   eine große/wichtige **Rolle** spielen
   an erster **Stelle** stehen
   X ist für das **Verständnis** von Y von Relevanz
   einem ständigen/zeitlichen **Wandel** unterliegen; X ist einem ständigen **Wandel** unterzogen; einem ständigen **Wandel** unterworfen sein; X ist im **Wandel**

Neben diesen fünf zentralen funktionalen Kategorien, konnten noch zwei weitere funktionale Kategorien in diesem Textmuster gefunden werden, die allgemeine wissenschaftssprachliche Funktion erfüllen und keiner der fünf Kategorien zugeordnet werden konnten. Bei diesen beiden Kategorien handelt es sich einerseits um Wortverbindungen, die für die Textorganisation verwendet werden, und andererseits um Wortverbindungen, die allgemeine wissenschaftssprachliche Handlungen abbilden. Obwohl natürlich auch in den anderen Kategorien Wortverbindungen als Beispiele angeführt wurden, die allgemeine wissenschaftssprachliche Handlungen abbilden, wurden diese mit Blick auf die pädagogische Anwendung nur dann in die letzte Kategorie eingeordnet, wenn eine Zuordnung zu einer der fünf Hauptkategorien nicht möglich war:

6. Textorganisation
   in diesem **Abschnitt**
   ein zentraler **Fokus** liegt auf
   ein weiteres **Gebiet** der X ist
   im (hierauf) folgenden (letzten) **Kapitel**
   aus heutiger **Sicht**
   im weiteren **Verlauf**
   des **Weiteren** ist zu beachten, dass

7. Wissenschaftssprachliche Handlungen
   Gebrauch von X machen
   Der **Gegenstand** wird beleuchtet
   Kenntnisse vermitteln

6. Wortverbindungen im Textmuster Argumentation

In den Lernendentexten Argumentation konnten 71 korrekt verwendete Wortverbindungen gefunden werden, die als Basis ein Nomen der allgemeinen Wissenschaftssprache enthalten. Darunter sind 55 verschiedene Basiswörter, die für die Bildung von Wortverbindungen benutzt werden. 14 Basiswörter gelten als produktiver im Textmuster Argumentation, da mit ihnen mindestens zwei verschiedene Wortverbindungen (in seltenen Fällen auch drei) gebildet werden. Diese produktiven Basiswörter im Subkorpus Argumentation sind *Arbeit, Argumentation, Betrachtung, Blickwinkel, Fall, Folge, Gefahr, Hinblick, Kenntnisse, Missverständnissen, Phänomen, Seite, Tatsache* und *Vorteil.*

Die Analyse der 71 korrekt verwendeten Wortverbindungen im Textmuster Argumentation ergab eine Einteilung in fünf funktionale Kategorien, die eng mit diesem Textmuster in Verbindung stehen: 1) Argumente vorbringen 2) Argumente spezifizieren und einschränken 3) Argumente abwägen 4) Argumente bewerten und 5) Schlussfolgerungen ziehen. Die folgende Liste zeigt die Wortverbindungen in den argumentativen Lernendentexten und deren Zuordnung zu einer dieser funktionalen Kategorien. Die Zuordnung der Beispiele zu den jeweiligen Kategorien und die Textmarkierungen in den Beispielen folgen demselben Schema wie in Abschnitt 5.

1. Argumente vorbringen
   X verfügt über eine *bestimmte* **Anzahl** von
   X erscheint als eine **Art** Y
   X erscheint auf den ersten **Blick** als
   AUTOR zu **Folge**
   dieses **Phänomen** ist bei X zu beobachten

2. Argumente spezifizieren und einschränken
   es sind **Ähnlichkeiten** (in X) zu erkennen
   bei näherer **Betrachtung** lässt sich erkennen, dass
   in diesem **Fall;** im **Fall** einer (Genitiv)
   im **Hinblick** auf; (vor allem) im **Hinblick** darauf, dass. . .

3. Argumente abwägen
   diese **Ansicht** teilt AUTOR
   einen *bestimmten* **Blickwinkel** eröffnen
   in vielerlei **Hinsicht**
   auf der einen **Seite –** auf der anderen **Seite**
   gegen diese **Sichtweise** spricht, dass
   es handelt sich bei X um ein umstrittenes **Thema**
   im **Vergleich** zu

4. Argumente bewerten
   an **Aussagekraft** verlieren
   zum **Erhalt** von X beitragen
   eine **Gefahr** darstellen; es besteht die **Gefahr**, dass; X birgt die **Gefahr** der (Genitiv), dass
   das **Interesse** geht verloren
   X rückt in den **Hintergrund**
   zu einer **Marginalisierung** führen
   etwas führt zu **Missverständnissen /** es kommt zu **Missverständnissen**
   an **Relevanz** verlieren
   etwas ist mit **Sicherheit** zu behaupten
   etwas ist für X von großer **Tragweite**
   X droht in **Vergessenheit** zu geraten
   es kommt zu einem **Verlust**
   im **Vordergrund** stehen
   dies hat außerdem zum **Vorteil**, dass; einen **Vorteil** bieten

5. Schlussfolgerungen ziehen
   aus der vorangegangenen **Argumentation** lässt sich schlussfolgern, dass; aus dieser **Argumentation** resultiert die Tatsache, dass
   einen *bestimmten* **Effek**t auf X haben
   einen **Einfluss** auf X haben
   dies hat zur **Folge**, dass
   eine **Grundlage** für X sein
   aus diesem **Grund** ist es von Bedeutung; **Grund** dafür ist die Tatsache, dass; **aufgrund** dieser Tatsache
   dies hat zur **Konsequenz**, dass
   dieses **Phänomen** ist auf X zurückzuführen

Auch in den argumentativen Texten konnten Wortverbindungen gefunden werden, die eine allgemeine wissenschaftssprachliche Funktion abbilden:

6. Textorganisation
   die vorliegende **Arbeit** beschäftigt sich mit; die vorliegende **Arbeit** thematisiert
   ein weiterer **Ansatz** ist
   im **Fokus** der Betrachtung steht
   aus heutiger **Sicht**

7. Wissenschaftssprachliche Handlungen
   X unter dem **Aspekt** Y betrachten
   etwas in **Betracht** ziehen
   etwas in den Fokus der **Betrachtung** stellen
   aus einem *bestimmten* **Blickwinkel** betrachten
   an einem **Diskurs** teilnehmen.
   einen **Einblick** in X bekommen
   in den **Fokus** stellen
   Forschung/Wissenschaft betreiben
   eine **Frage** stellen
   eine **Funktion** erfüllen
   Kenntnisse/Kompetenzen besitzen; über **Kenntnisse** verfügen
   die **Möglichkeit** bieten
   ein **Problem** beheben
   zur **Verfügung** stellen
   etwas zum **Vorschein** bringen
   Wege finden
   einen **Zugang** zu etwas haben

Vergleicht man die Wortverbindungen in den beiden Textmustern, so wird die spezifische Verwendung sichtbar. Ein Abgleich der Basiswörter ergibt, dass nur 11 von insgesamt 95 Nomen (und einer Nominalisierung: *des Weiteren*) in beiden Textmustern als gleiche Basis für allerdings jeweils unterschiedliche Wortverbindungen benutzt werden. Diese gemeinsamen Basiswörter beider Textmuster sind *Ähnlichkeiten, Ansatz/Ansätze, Einfluss, Fall, Fokus, Frage, Grund, Interesse, Kenntnisse, Sicht* und *Tatsache*. Unter diesen 11 Basiswörtern befinden sich allerdings nur drei Basiswörter, mit denen in beiden Textmustern die gleichen Wortverbindungen gebildet werden: *X hat einen Einfluss auf Y*, *in diesem Fall* und *aus heutiger Sicht.* Eine textmusterspezifische Analyse wissenschaftssprachlicher Wortverbindung und eine daraus erstellte Liste, die von Studierenden beim Verfassen von Texten verwendet werden kann, scheinen aufgrund der geringen Überschneidung hinsichtlich der praktischen Anwendung für den Unterricht als durchaus sinnvoll. Denn eine solche textmusterspezifische Liste ermöglicht eine treffsicherere Anwendung.

7. Schwierigkeiten mit wissenschaftssprachlichen Wortverbindungen

63 Wortverbindungen von insgesamt 195 Wortverbindungen wurden als fehlerhaft eingestuft. Das ist immerhin fast ein Drittel. Vergleicht man dieses Ergebnis mit Kispáls (2014) Studie zur Verwendung wissenschaftlicher Wortverbindungen ungarischer Germanistikstudierender mit L2 Deutsch, in denen 21 Prozent von 123 Kollokationen als fehlerhaft eingestuft wurden, ist die Anzahl fehlerhafter Wortverbindungen im hier untersuchten Lernendenkorpus doch deutlich höher. Dies mag an den unterschiedlichen Fehlerkategorien zwischen beiden Studien liegen oder vielleicht an der Tatsache, dass es sich hier bei den Textverfassern überwiegend um Erstsemester handelt. Die Fehlerkategorien, die Kispál für die Analyse herangezogen hat, sind *falscher Kollokator, Fehler Valenz, Fehler Artikel* und *Fehler bei Redewendungen* (siehe Kispál 2014: 241). Da das Ziel meiner Analyse die Verbesserung des wissenschaftlichen Stils der Studierenden war, wurden die Fehlerkategorien etwas weiter definiert und nicht nur nach lexiko-grammatischen Kriterien gewählt: Da auch kontextuelle und funktionale Kriterien eine Rolle für das stilsichere Verfassen wissenschaftlicher Texte spielen, werden Wortverbindungen auch dann als fehlerhaft bezeichnet, wenn sie grundsätzlich lexiko-grammatisch korrekt sind, aber im Kontext als unpassend erscheinen oder eine nicht-korrekte wissenschaftssprachliche Handlung abbilden. Das folgende Beispiel soll solch eine unpassende Formulierung veranschaulichen:

> „*die Psycholinguistik* wird beispielsweise *für die Analyse der Sprachproduktion* und der Sprachrezeption *benutzt.*“

Die Wortverbindung *etwas für eine Analyse benutzen* ist lexiko-grammatisch nicht grundsätzlich falsch. Stilistisch besser wäre, *etwas zur Analyse heranziehen.* Handelt es sich bei diesem „etwas“ allerdings um einen ganzen Forschungsbereich der Linguistik, wäre eine der beiden folgenden Formulierungen tatsächlich besser geeignet:

> „*psycholinguistische Ansätze haben als Schwerpunkt die Analyse der Sprachproduktion und Sprachrezeption“*

oder einfacher“

> *die Psycholinguistik setzt sich mit Sprachproduktion und Sprachrezeption auseinander“*

Aus der Fehleranalyse der 63 nicht korrekt verwendeten Wortverbindungen im Gesamtkorpus der Lernendentexte ließen sich in meinen untersuchten Daten die folgenden Fehlerkategorien filtern:

1. alltagssprachliche/umgangssprachliche Wortverbindung
2. Kombination aus wissenschaftssprachlicher Basis mit umgangssprachlichem Kollokator
3. alltagssprachliches/umgangssprachliches Basiswort mit wissenschaftssprachlichem Kollokator
4. Probleme mit wissenschaftssprachlichen Handlungen und
5. allgemeine lexiko-grammatische Fehler wie z.B. falsche Präposition, falsche reflexive Verbverwendung, Artikelfehler, Kongruenzfehler, Syntax etc.

Da manche Probleme eher kontextueller oder stilistischer Natur zu sein scheinen und andere Fehler wiederum so komplex waren, dass sie mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten, habe ich mich dazu entschieden, zwei weitere Kategorien hinzuzufügen:

6. allgemeine stilistische oder kontextuelle Formulierungsschwierigkeiten und
7. Kombination aus mehreren genannten Fehlern, die die Verständlichkeit behindern

Die folgende Liste zeigt die Zuordnung der Wortverbindungen zu diesen Fehlerkategorien. In den Beispielen sind wissenschaftssprachliche Basiswörter, bzw. alltags-/umgangssprachliche Basiswörter, die für die Suche nach Kollokationen verwendet wurden, fett markiert.

1. alltagssprachliche/umgangssprachlicher Wortverbindung
   in der Wissenschaft/Forschung **Fuß** fassen
   scheiden sich jedoch die **Geister**
   liegt es auf der **Hand**, dass
   ist dies zu **Kosten** der Kultur
   sind besonders X von **Nöten**
   schlägt sich X auf diese **Seite**
   dass man Aspekte wie X an zweiter **Stelle** setzen sollte
   es stellt X keineswegs in den **Schatten**
   in unserer heutigen **Welt** ist festzustellen, dass
2. Kombination aus wissenschaftssprachlicher Basis mit umgangssprachlichem Kollokator
   um die **Argumentation** in die andere Richtung umzulenken

in der hervorgebrachten **Argumentation** überwiegen
aus diesem Grund bietet X ein riesiges **Arbeitsfeld**
X bildet eine essenzielle **Basis** der
um einen genaueren **Blick** zu werfen, wird erklärt, dass
ein populäres **Beispiel** ist
X ist in vielen **Bereichen** wiederzufinden
diese **Entwicklung** ist sehr negativ anzusehen
hört man die **Fehler** und deren Korrekturen raus
noch stärker betrachtet X den **Gesichtspunkt** des globalen Forschungsnetzes
kompletten **Gegenteil**
in vielen **Hinsichten**
seine abgeneigte **Haltung** gegenüber dieser Behauptung
in den **Hintergrund** befördert
in seinem **Statement** kristallisiert sich heraus, dass
von der **Wissenschaft** abgegrenzt
zu einer **Wissenschaft** eingeordnet

3. alltagssprachliches/umgangssprachliches Basiswort mit wissenschaftssprachlichem Kollokator
   vielseitige **Ansichten** an ein Problem
   Somit ist eine eindeutige **Einordnung** nicht möglich.
   verschiedenen **Facetten** der Linguistik
   Alleine durch diesen **Fakt** und die weiteren Zusammenhänge / Angefangen mit dem **Fakt**, dass / Im Gegensatz hierzu steht allerdings der **Fakt**, dass
   Beginnend mit der **Gegenseite**, ist zu untersuchen
   Die **Gegentheorie** sagt, dass
   Jedoch liegt die **Hauptbeschäftigung** der Linguisten darin, . . .
   ihre Forschung zum **Vorschein** zu bringen
4. Probleme mit wissenschaftssprachlichen Handlungen
   aus dieser **Argumentation** resultiert die Tatsache, dass
   Abläufe werden herausgebildet
   X wird dieser **Erkenntnis** gegenübergestellt
   der folgende **Exkurs** erarbeitet die **These**, dass
   und der **Gebrauch** situationsbedingt, also gezielt angewendet wird.
   auf der anderen **Seite** *(ohne auf der einen Seite)*
5. lexiko-grammatische Fehler wie z.B. falsche Wortwahl, falsche Präposition, falsche reflexive Verbverwendung, Artikelfehler, Kongruenzfehler, Syntax, etc.
   wegen der **Befassungen** mit der Sprache
   bedient sich an **Experimenten**
   wird sich mit vielen **Fächern** beschäftigt

Favorisierung der **Forschung** von den Muttersprachlern
Dies hat vor allem auch die **Folge**, dass
Für den heutigen **Nutzen** der Linguistik zählt
die man in mehrere **Teilgebiete** zuordnen kann
mit dem **Verlauf** der Zeit

6. stilistische oder kontextuelle Formulierungsschwierigkeiten
das **Anliegen** der kognitiven Linguistik ist
Die Psycholinguistik wird, beispielsweise, für die **Analyse** der Sprachproduktion und der Sprachrezeption benutzt.
wird die Linguistik in ihre **Hauptbestandteile** und mögliche **Einsatzgebiete** unterteilt.
und dies einen wichtigen **Punkt** in der Sprachwissenschaft darstellt.
diese kann auch mit anderen Wissenschaften in **Verbindung** gesetzt werden
Linguisten betrachten allgemein alltagssprachliche Texte oder Formulierungen aus unterschiedlichsten **Zusammenhängen**.
7. Kombination aus mehreren genannten Fehlern, die die Verständlichkeit behindern
und der folgend dazu **Ausfall**
alle andere **Art** von Sprache
gibt sie auch einen Geisteswissenschaftlichen **Beitrag**
Eine **Hauptfunktion**, die die Sprache ausmacht, ist
da sie diese ständig untersucht und am **Leben** erhält
X unterteilt Y in mehrere präzise **Teilsysteme**

Wie aus dieser Fehlerliste ersichtlich wird, treten die meisten Schwierigkeiten bei der Verwendung von Alltags- oder Umgangssprache auf (siehe Kategorie 2 und 3). Dabei werden bereits bekannte alltagssprachliche Wortverbindungen einfach wiederverwendet und in die wissenschaftlichen Textmuster integriert, oder es werden bekannte alltags- oder umgangssprachliche Wörter mit wissenschaftssprachlichen Wörtern in unpassenden Wortverbindungen kombiniert.

8. Fazit

Im Gesamtkorpus der 37 untersuchten Lernendentexte gibt es 132 korrekt verwendete Wortverbindungen und 63 fehlerhafte Wortverbindungen. Schon alleine diese hohe Anzahl an fehlerhaften Wortverbindungen (32,3 Prozent, also fast ein Drittel) zeigt, wie wichtig eine Berücksichtigung dieses sprachlichen Phänomens für das Unterrichten wissenschaftlichen Schreibens ist.

Im untersuchten Subkorpus 1, dem Textmuster Paraphrase, werden 61 korrekte Wortverbindungen und 36 fehlerhafte Wortverbindungen verwendet. Im Subkorpus 2, dem Textmuster Argumentation, werden 71 Wortverbindungen

korrekt und 27 Wortverbindungen fehlerhaft verwendet. Im Vergleich gibt es also mehr Schwierigkeiten mit der Verwendung wissenschaftssprachlicher Wortverbindungen im Textmuster *Paraphrase*, obwohl diese Texte sogar um durchschnittlich 200 Wörter kürzer waren als die argumentativen Texte. Darüber hinaus konnte der textmusterspezifische Vergleich zeigen, dass nur eine vernachlässigbare Anzahl von drei gleichen Wortverbindungen in beiden Textmustern verwendet wird. Ein textmusterspezifisches Üben von Wortverbindungen ist daher auch für den Unterricht wissenschaftlichen Schreibens zu empfehlen, bei dem die hier vorgestellten Listen behilflich sein können.

Die Einteilung in funktionale Kategorien erlaubt zudem ein Herunterbrechen von Wortverbindungen auf konkrete Handlungsmuster (oder Textprozeduren), die in diesen beiden zentralen wissenschaftlichen Textmustern zur Anwendung kommen. Die Listen textmusterspezifischer Wortverbindungen, die in dieser Studie als Beispiele zur Verfügung gestellt werden, sind – auch wenn sie natürlich nicht erschöpfend sind – so doch umfangreich und von unmittelbar praktischem Nutzen. Für ähnliche (allerdings nicht textmusterspezifische) wissenschaftsspezifische Wortverbindungslisten sei an dieser Stelle auf Grafen & Moll (2011) sowie auf Kühtz (2021) verwiesen.

Die Fehleranalyse hat ergeben, dass die größten Schwierigkeiten bei der Trennung zwischen Alltagssprache/Umgangssprache und Wissenschaftssprache auftreten. Studierende mit L2 Deutsch greifen offensichtlich häufig auf alltagssprachlich bekanntes Wortmaterial zu, wenn sie wissenschaftssprachliche Texte verfassen müssen, oder sie benutzen – wie Hausmann (2007: 218) bereits feststellt – falsche Kollokatoren, wenn sie in Formulierungsnot geraten. Ein Ziel muss daher sein, den Studierenden diese Fehlleistung bewusst zu machen und den wissenschaftssprachlichen Wortschatz zu erweitern, indem einerseits neue textmusterspezifische Wörter (wissenschaftssprachliche Nomen, Verben, Adjektive/Adverbien/Partizipien) und Wortverbindungen gelernt werden und andererseits die Verwendung bereits bekannter Wörter mit veränderter wissenschaftsspezifischer Bedeutung in den neuen Text- und Handlungsmustern trainiert wird.

Methodisch gibt es mehrere verschiedene Möglichkeiten, diese Erkenntnisse im Unterricht wissenschaftlichen Schreibens umzusetzen. Die einfachste Möglichkeit ist wohl, den Studierenden Listen korrekter wissenschaftsspezifischer Wortverbindungen für die Schreibarbeit zur Verfügung zu stellen. Außerdem können die Studierenden auf Basis solcher Listen eigenständige Textanalysen vornehmen und die Listen selbstständig erweitern. Im Rahmen des hier besprochenen Seminars wurde den Studierenden dafür das textmusterspezifische funktionale Kategorienraster zur Verfügung gestellt und das Auffinden von Wortverbindungen anhand eines wissenschaftlichen Artikels

erprobt. Dabei konnten die Studierenden bereits bekannte Wortverbindungen wiederentdecken und die Listen mit neuen Wortverbindungen ergänzen. Bei der Zuordnung neuer Wortverbindungen zu den jeweiligen Kategorien besteht natürlich Diskussionsbedarf, was den Blick für wissenschaftssprachliche Handlungsmuster schärft. Als weitere Anwendungsmöglichkeit bietet sich auch die Fehleranalyse eigener Texte an. Diese sensibilisiert die Studierenden dafür, welche Wortverbindungen sie bereits gut beherrschen, welche Formulierungsvorlieben sie besitzen und für welche Fehler sie am anfälligsten sind. Ebenso bietet sich eine Basiseinführung in die Korpusarbeit an, damit Studierende lernen, eigenständig nach Wortverbindungen zu suchen und eventuell in einem etwas fortgeschritteneren Studienverlauf selbst ein Korpus zu Lernzwecken zu erstellen. In dem hier erwähnten Seminar wurden Abfragen mit dem Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) erprobt; und zwar konkret mit dem DWDS Kernkorpus-21. Dieses lässt sich leicht nach Basiswörtern und Kollokationen durchsuchen und nach Textklassen sortieren, was einen guten Vergleich zwischen wissenschaftssprachlichen und alltags- bzw. umgangssprachlichen Wortverbindungen ermöglicht.

Auf Basis der in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse könnten weiterer Untersuchungen mit verschiedenen Lernendenkorpora durchgeführt und verglichen werden. Außerdem scheint es sinnvoll zusätzliche Listen für weitere wissenschaftsspezifische Textmuster zu erstellen, um eine große Bandbreite wissenschaftsspezifischer Wortverbindungen zu erfassen. Ein Vergleich zwischen der Verwendung wissenschaftsspezifischer Wortverbindungen in Lernendentexten von Studierenden mit L2 Deutsch und Studierenden mit L1 Deutsch sowie mit professionellen wissenschaftlichen Texten könnte noch detaillierte Einblicke in die Art und die Häufigkeit der Fehler ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing: Strasbourg. Verfügbar auf URL: http://www.coe.int/lang-cefr (Zugriff am 4. August 2022).

Deroey, K. L., Huemer, B., & Lejot, E. (2019). The discourse structure of literature review paragraphs: A multilingual study. In B. Huemer, K. L. Deroey, & E. Lejot (Hg.), *Academic Writing across languages: Multilingual and contrastive approaches in higher* education (= 1 Schreibwissenschaft) (pp. 149–177). Wien: Böhlau.

Ehlich K. (1991). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse Ziele und Verfahren. In D. Flader (Hg.), *Verbale Interaktion*. Stuttgart: Metzler.

Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache,* 19, 13–42.
Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF,* 26(1), 3–24.
Ehlich, K., & Steets, A. (2003). *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter.
Fandrych, C, & Graefen, G. (2010). Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In H.-J. Krumm, et al. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband* (S. 509–517). Berlin, New York: de Gruyter.
Feilke, H. (1998). Idiomatische Prägung. In I. Barz & G. Öhlschläger (Hg.), *Zwischen Grammatik und Lexikon* (S. 69–80). Tübingen: Niemeyer.
Feilke, H. (2010): „Aller guten Dinge sind drei" – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In *Fest-Platte für Gerd Fritz*. URL: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf (Zugriff am 4. August 2022).
Feilke, H., & Bachmann, T. (2014). Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung. In H. Feilke & T. Bachmann (Hg.), *Werkzeuge des Schreibens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 7–10). Stuttgart: Klett.
Graefen, G. (2001). Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In W. Armin (Hg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 58, (S. 191–219) Regensburg: Fachverb. Dt. als Fremdsprache.
Graefen, G. (2004). Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In W. Armin (Hg.), *Integration durch Sprache* (S. 293–309). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
Graefen, G. (2009). Muttersprachler auf fremdem Terrain? Absehbare Probleme mit der Sprache der Wissenschaft. In M. Lévy-Tödter & D. Meer (Hg.), *Hochschulkommunikation in der Diskussion* (S. 263–279). Frankfurt/M.: Lang.
Graefen, G., & Moll, M. (2011). *Wissenschaftssprache Deutsch: Lesen – verstehen – schreiben: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt/Main: Lang.
Gruber, H. et al. (2006). *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben: Eine empirische Untersuchung studentischer Texte*. Wien: LIT.
Gruber, H., Huemer, B., & Rheindorf, M. (2009). *Wissenschaftliches Schreiben: Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Wien: Böhlau.
Gruber, H. & Huemer, B. (2016). Studentisches Schreiben erforschen und lehren: Grundlagenforschung und ihre Umsetzung in ein Kursprogramm. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE*, Nr. 2, 81–101.
Halliday, M.A.K., & Martin, J.R. (1993). *Writing science. Literacy and Discursive Power.* Falmer Press.
Hausmann, F.J. (2007). Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 55(3), 217–234.
Huemer, B. (2017). Die Stellung des Deutschen an der mehrsprachigen Universität Luxemburg. *Muttersprache* (1), 102–111.
Hyland, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing.* London: Bloomsbury.

Kispál, T. (2014). Wissenschaftssprachliche Kollokationen in Seminararbeiten ausländischer Germanistikstudierender. In G. Ferraresi & S. Liebner (Hg.), *SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013 (= 92 Materialien Deutsch als Fremdsprach)* (S. 235–250). Göttingen: Universitätsverlag.

Kühtz, S. (2021). *Wissenschaftlich formulieren: Tipps und Textbausteine für Studium und Schule* (6. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

Kruse, O., & Battaglia, S. (1998). Trockenübung Hausarbeit: Wissenschaftliches Schreiben im Studium'. In O. Kruse (Hg.), *Handbuch Studieren: Von der Einschreibung bis zum Examen* (S. 193–205). Frankfurt/M.: Campus.

Ortner, H. (2002). Schreiben für Fortgeschrittene – vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben. In P. R. Portmann-Tselikas & S. Schmölzer-Eibinger (Hg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren* (S. 233–246). Innsbruck: StudienVerlag.

Reisigl, M. (2006). Argumentation und kausalitätsbezogene Explikation. In H. Gruber et al. (Hg.), *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben: Eine empirische Untersuchung studentischer Texte* (S. 175–204). Wien: LIT.

Rheindorf, M., & Huemer, B. (2015). Developing a German-English Dictionary of the Common Language of Academia. *Journal of Academic Writing,* 5(1), 29–41.

Ruhmann, G. (1995). Schreibprobleme – Schreibberatung. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hg.), *Schreiben – Prozesse, Prozeduren, Produkte* (S. 85–106). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

Steinhoff, T. (2009). Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. In M. Dalmas, M. Foschi Albert, & E. Neuland (Hg.), *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch–italienisch–französisch kontrastiv.* (S. 99–109). Deutsch-Italienisches Zentrum Centro Italo-Tedesco Via Giulio Vigoni.

Stezano Cotelo, K. (2011): Aufgabenbewältigung. Der Weg zum wissenschaftlichen Schreiben am Beispiel von Seminararbeiten fremdsprachlicher Studierender. In D. Knorr & A. Nardi (Hg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln* (S. 91–110). Frankfurt/M.: Peter Lang.

Thielmann, W. (2009). Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten. In M. Dalmas, M. Foschi Albert & E. Neuland (Hg.), *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch–italienisch–französisch kontrastiv* (S. 47–54). Deutsch-Italienisches Zentrum Centro Italo-Tedesco Via Giulio Vigoni.

Verfassen deutscher Abschlussarbeiten von chinesischen Studierenden mit dem Ziel eines Doppel-Bachelors: Probleme und Lösungsstrategien

Zhuo Tao, Sibylle Seyferth, Jing Guo, Yu Chen (Shanghai)

Abstract: Nicht zuletzt aufgrund der engen Wirtschaftsbeziehungen zwischen China und Deutschland blieb in den letzten Jahren die Anzahl der chinesischen Studierenden unter allen ausländischen Studierenden in Deutschland stets auf Platz 1. Vor diesem Hintergrund bestehen zurzeit in China 6 chinesisch-deutsche Kooperationsinstitutionen und 19 einzelne Kooperationsprojekte auf der Bachelorebene, an denen 12 chinesische Provinzen mit 25 Hochschulen und 10 deutsche Bundesländer mit 24 Hochschulen teilnehmen. Allerdings fällt laut einer Umfrage am Beispiel der CDHAW (Chinesisch-Deutsche Hochschule für Angewandte Wissenschaften an der Tongji-Universität in Shanghai) einem Großteil der Studierenden (71,43 %) das Verfassen ihrer deutschen Abschlussarbeit schwer. Das Curriculum berücksichtigend werden drei Lösungsstrategien vorgeschlagen: 1) Einsatz der Lehrinhalte und Übungschancen zum wissenschaftlichen Schreiben in der deutschen Sprache; 2) kontrastive Untersuchung und Vorstellung der entsprechenden wissenschaftlichen Textsorten; 3) bessere Verwaltungsversorgung.

Keywords: wissenschaftliches Schreiben, Doppel-Bachelor, chinesisch-deutsche Kooperation, Lösungsstrategien

Beim Verfassen der deutschen Abschlussarbeit haben chinesische Studierende mit dem Ziel eines Doppel-Bachelors in unterschiedlichem Maße Schwierigkeiten. Der vorliegende Beitrag betrachtet dieses Problem aus einer institutionellen Perspektive und geht dabei auf curriculare Überlegungen ein.

1. Geschichte des Auslandsstudiums von Chinesen in Deutschland

Das Auslandsstudium von chinesischen Studierenden in Deutschland lässt sich in vier Phasen einteilen:

1) Die Anfangsphase am Ende der Qing-Dynastie von 1861 bis 1911;
2) Die Entwicklung während der Zeit der chinesischen Nationalrepublik von 1912 bis 1949;
3) Der Studienaufenthalt in der DDR von 1949 bis 1989;
4) Die Aus- und Weiterbildung in der BRD seit 1972 (Meng 2005: 13).

1876 wurden die ersten sieben Unteroffiziere zur Militärausbildung nach Deutschland entsendet. Während die militärische Ausbildung zu Beginn der „Verwestlichungsbewegung“ (1861–1894) im Mittelpunkt stand, verlagerte sich das chinesische Interesse nach der Einführung der „Neuen Politik“ (1901) zunehmend auf das Staats- und Rechtssystem und im Laufe der Zeit auf Wirtschaft, Handel, Landwirtschaft, Bergbau sowie ab 1910 auf die Medizin. Von 1876 bis 1911 kamen insgesamt etwa 120 Unteroffiziere und Militärstudenten, Absolventen des Tongwenguan und moderner Schulen, Kinder der kaiserlichen und reichen Familien oder Mitglieder der kaiserlichen Akademie zum Studium nach Deutschland (vgl. Meng 2005: 33–70).

In der zweiten Phase von 1912 bis 1949 absolvierten unter der Herrschaft der chinesischen Nationalrepublik mehr als 2000 StipendiatInnen, Hochschullehrende und Selbstzahlende ihr (Teil-)Studium in Deutschland. Die Studienschwerpunkte lagen im Rahmen der „4.-Mai-Bewegung“ zuerst auf umfassender westlicher Philosophie, politischer und gesellschaftlicher Systeme sowie seit der Gründung der Kommunistischen Partei Chinas 1921 v.a. auf dem Marxismus. Ab 1930 verlagerte sich das Interesse wegen der hohen Arbeitslosigkeit unter den geisteswissenschaftlichen und juristischen AkademikerInnen vorwiegend auf die „konkurrenzfähigeren“ Fachbereiche wie z.B. Natur- und Ingenieurwissenschaften, Medizin und Landwirtschaft. Ab 1937/1938 stand aufgrund des Widerstandskriegs gegen Japan nach dem Ausbruch des Zweiten Weltkriegs und des Bürgerkriegs in China die Militärwissenschaft im Fokus des Interesses (vgl. Meng 2005: 71–119).

Infolge der Spaltung der Welt in zwei Machtblöcke wurden chinesische Studierende nach der Gründung der Volksrepublik China 1949 zunächst ausschließlich in die befreundete DDR geschickt. 1953 wurden die ersten 30 Chinesinnen und Chinesen in die DDR entsendet und von 1949 bis 1989 insgesamt 500 weitere, einschließlich StudienanfängerInnen, AspirantInnen, Hochschullehrende und Studierende der Studiengänge Übersetzen und Dolmetschen. Neben Natur- und Ingenieurwissenschaften wurden auch Fachbereiche wie Germanistik, Geschichte, Kunst und Musik, Übersetzen und Dolmetschen (insbesondere von 1964 bis 1966) Studienschwerpunkte (vgl. Meng 2005: 121–151).

Der wissenschaftliche und akademische Austausch zwischen der BRD und der VR China begann erst mit der Wiederaufnahme der diplomatischen Beziehungen zwischen den beiden Staaten im Jahr 1972. Bis 2001 kamen vielfältigere Zielgruppen von chinesischen Personen mit einer Gesamtzahl von etwa 30 000 wie Besuchende der Sprachschulen, StudienanfängerInnen, AspirantInnen zur Promotion, DoktorantInnen im Rahmen des „Sandwich-Programms“ des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD), DeutschlehrerInnen, WissenschaftlerInnen zu vertiefenden Studien und GastwissenschaftlerInnen zur projektbezogenen Forschung in die BRD.

Sie studierten vor allem Germanistik, Natur- und Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Informatik und seit Ende der 1990er Jahre auch Rechtswissenschaften (vgl. Meng 2005: 153–190).

Laut Statistik blieb die Anzahl der chinesischen Studierenden an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2020/2021 mit 44 490 wiederum auf Platz 1, was 10,8 % der ausländischen Studierenden in Deutschland ausmachte (vgl. Rudnicka 2021). Der Grund liegt zweifellos nicht zuletzt darin, dass China seit 2016 der größte Handelspartner Deutschlands und Deutschland seit Jahren ständig der größte Handelspartner Chinas in Europa ist. Im zweiten Quartal 2020 wurde China zudem der größte Exportmarkt Deutschlands (Zheng 2020). Mit dem Start der Chinesisch-Europäischen Eisenbahn 2011 und seit der Initiative von „One Belt, One Road" 2013 wurden die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen China und Deutschland immer enger.

2. Kooperationsinstitutionen bzw. -projekte zwischen chinesischen und deutschen Hochschulen

Laut Statistik der offiziellen Webseite des Bildungsministeriums der Volksrepublik China gibt es zurzeit 6 chinesisch-deutsche Kooperationsinstitutionen und 19 einzelne Kooperationsprojekte auf der Bachelorebene, 2 chinesisch-deutsche Kooperationsinstitutionen auf der Postgraduateebene und ein chinesisch-deutsches Kooperationsprojekt auf der Undergraduateebene.

Unter den 6 Kooperationsinstitutionen mit der Möglichkeit zur Erlangung eines Doppel-Bachelors befinden sich jeweils 2 in der Stadt Shanghai bzw. in der Provinz Shangdong, und jeweils eine in der Provinz Zhejing bzw. Shānxi. Unter den 31 Kooperationsprojekten liegen 9 an 6 Hochschulen in Shanghai, 6 an zwei Hochschulen in der Provinz Jiangsu, 3 an drei Hochschulen in der Provinz Shangdong, jeweils 3 an zwei Hochschulen in der Provinz Anhui bzw. Liaoning, 2 an zwei Hochschulen in der Provinz Hubei, 2 an einer Hochschule in der Provinz Henan, und jeweils ein Projekt in der Provinz Hebei, Shănxi bzw. auf dem Campus einer Beijinger Hochschule in der Provinz Guangdong. Diese Institutionen verteilen sich auf insgesamt 10 Provinzen (einschl. einer regierungsunmittelbaren Stadt), von denen 19 (61,3 %) gleichzeitig die Möglichkeit zur Erlangung eines deutschen akademischen Grades anbieten. Werden alle chinesisch-deutschen Kooperationsinstitutionen bzw. -projekte ganzheitlich betrachtet, nehmen insgesamt 25 chinesische Hochschulen in 12 Provinzen (einschl. einer regierungsunmittelbaren Stadt) teil. Was die deutsche Partnerschaft betrifft, beteiligen sich insgesamt 10 deutsche Bundesländer mit 24 Universitäten / Technischen Universitäten (TU) / Hochschulen (HS) / Fachhochschulen (FH) an den Kooperationen (Siehe Tab. 1). Davon stehen Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen

mit jeweils 4 Universitäten / TU / HS / FH auf dem ersten Platz. Den zweiten Platz nimmt Bayern mit einer Universität und zwei Hochschulen ein. Danach folgen Hamburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt mit jeweils 2 HS / FH. In Hessen, Rheinland-Pfalz und Thüringen gibt es jeweils nur eine Partner-HS / -FH.

Tabelle 1: Partneruniversität / TU / HS / FH in Deutschland

Bundesland	**Name der deutschen Hochschule**	**Kooperationshochschule in China**	**Anzahl**
Baden-Württemberg	Hochschule Esslingen	Shanghai (1)	4
	Hochschule Fortwangen	Shanghai (1)	
	Hochschule Reutlingen	Shanghai (1)	
	SRH Hochschule Heidelberg	Hubei (1), Liaoning (1)	
Niedersachsen	TU Clausthal	Shandong (1)	4
	Hochschule Hannover	Anhui (1)	
	TH Lübeck	Shanghai (1), Zhejiang (1)	
	Universität Osnabrück	Anhui (1)	
Nordrhein-Westfalen	Universität Paderborn	Shandong (1)	4
	Universität Siegen		
	Hochschule Ruhr West		
	FH für Ökonomie & Management	Hubei (1), Liaoning (1), Shandong (1), Shānxi (1)	
Bayern	Universität Bayreuth	Shanghai (1)	3
	Hochschule Coburg	Shanghai (1)	
	Hochschule Landshut	Shandong (1)	
Hamburg	HAW Hamburg	Shanghai (1)	2
	Hochschule für Design und Kommunikation in Hamburg	Beijing (1)	
Sachsen	Westsächsische Hochschule Zwickau	Zhejiang (1)	2
	Hochschule Mittweida	Jiangsu (1)	
Sachsen-Anhalt	Hochschule Anhalt	Henan (1), Liaoning (1), Shandong (1)	2
	FH Merseburg	Jiangsu (1), Shandong (1)	
Hessen	FH Nordhessen	Jiangsu (1), Shandong (1), Shănxi (1)	1

Tabelle 1: Fortsetzung

Bundesland	**Name der deutschen Hochschule**	**Kooperationshochschule in China**	**Anzahl**
Rheinland-Pfalz	FH Koblenz	Shandong (1)	1
Thüringen	Hochschule Nordhausen	Hebei (1)	1

In Tabelle 2 sind die Fachrichtungen ersichtlich, für die sich die chinesisch-deutschen Kooperationsinstitutionen bzw. -projekte interessieren. Statistisch sind die 34 Fachrichtungen in 5 Fachbereiche einzuteilen. Davon liegen die Ingenieurwissenschaften mit 22 Projekten an erster Stelle. Danach folgen die Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften mit 10 Projekten. Das Schlusslicht bilden die Kunstwissenschaft und die Germanistik mit jeweils einem Projekt.

Tabelle 2: Fachbereiche bzw. Fachrichtungen der chinesisch-deutschen Kooperationsprojekte auf der Bachelorebene

Fachbereiche		**Fachrichtungen**	**Anzahl**		
Ingenieurwissenschaften	Mechanik	Maschinenbau und Automatisierung	4	9	22
		Fahrzeugtechnik / -service	2		
		Mechatronik	3		
	Werkstoff	Verbundwerkstoff und Technik	1	1	
	Elektrizität	Elektrotechnik und Automatisierung	3	3	
	Elektronik und Informatik	Optische und elektronische Informatik	1	1	
	Automation	Automatisierung	1	1	
	Bauingenieurwesen	Bauingenieurwesen	1	3	
		Umwelttechnik	1		
		Gebäudetechnik	1		
	Chemie und Pharmazeutik	Chemie	3	3	
	Biologie	Biologie	1	1	

(*wird auf nächster Seite fortgeführt*)

Tabelle 2: Fortsetzung

Fachbereiche	**Fachrichtungen**	**Anzahl**		
Wirtschaftswissenschaften	Internationale Wirtschaft und Handel	3	4	4
	Finanzen	1		
Verwaltungswissenschaften	Rechnungswesen	2	6	6
	Wirtschaftsingenieurwesen	2		
	Betriebswirtschaftslehre	1		
	Logistik-Management	1		
Kunstwissenschaft	Visuelle Kommunikation und Design	1	1	1
Literatur	Germanistik	1	1	1

Die zwei chinesisch-deutschen Kooperationsinstitutionen auf der Postgraduateebene an der Tongji-Universität in Shanghai bzw. an der Nanjinger Universität in der Provinz Jiangsu umfassen neben Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften noch Rechtswissenschaften. Das einzige chinesisch-deutsche Kooperationsprojekt auf der Undergraduateebene in der Provinz Herbei befasst sich mit der Fachrichtung Maschinenbau und Automatisierung.

3. Deutschlernen und Verfassen der deutschen Abschlussarbeit am Beispiel der CDHAW der Tongji-Universität in Shanghai

Auf der offiziellen Webseite der CDHAW ist angegeben, dass die Chinesisch-Deutsche Hochschule für Angewandte Wissenschaften an der Tongji-Universität in Shanghai 2004 auf Initiative des chinesischen Bildungsministeriums (MoE) und des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gegründet worden ist (CDHAW 2014). Träger der CDHAW sind die Tongji-Universität und das Deutsche Hochschul-Konsortium für Internationale Kooperationen (DHIK), dem derzeit 33 deutsche Hochschulen sowie die Hochschule Luzern unter Federführung der HTW Saar angehören. In der „China-Strategie 2015–2020“ des BMBF wird die CDHAW explizit als das Leuchtturmprojekt der deutsch-chinesischen Bildungskooperation genannt und in ähnlicher Weise auch auf der chinesischen Seite hervorgehoben. Finanziell wird die CDHAW von chinesischer Seite durch die Tongji-Universität und von deutscher Seite durch das BMBF, seit 2011 über den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördert.

Die chinesischen Studierenden absolvieren in den ersten drei Jahren neben dem Fachstudium eine intensive Deutschausbildung, die mit dem Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF) abschließt. Im vierten Jahr fliegen sie an eine Partnerhochschule in Deutschland oder in der Schweiz, um dort ihre Abschlussarbeit zu verfassen, evtl. inklusive eines Firmenpraktikums. Sofern alle erforderlichen Leistungen erbracht werden, kann das Studium mit einem Doppel-Bachelor abgeschlossen werden. Derzeit werden nach den vierjährigen Bachelor-Studiengängen drei Fachrichtungen mit der Möglichkeit zum Doppelabschluss angeboten: Mechatronik, Gebäudetechnik, Fahrzeugtechnik / -service.

Laut Statistik können etwa 87 % aller Studenten der CDHAW, die den TestDaF bestanden haben, einen Praktikumsplatz bei einer deutschen Firma bekommen und im vierten Studienjahr nach Deutschland fliegen. Von ihnen können die meisten die Anforderungen einer deutschen Abschlussarbeit erfüllen und somit einen chinesisch-deutschen Doppelabschluss erwerben. Trotzdem haben sie einige Schwierigkeiten zu überwinden.

Um diese Schwierigkeiten und die damit zusammenhängenden Lernmuster hinsichtlich des wissenschaftlichen Schreibens auf Deutsch zu erforschen, wurden im Juni 2021 per Umfrage-App 问卷星 11 Studierende der CDHAW befragt, von denen 7 vor einem Jahr die deutsche Abschlussarbeit beendet haben und 4 zurzeit damit beschäftigt sind. Was die Fachrichtungen angeht, studieren 7 Mechanik, 3 Fahrzeugtechnik / -service und einer Gebäudetechnik. Drei (27,3 %) haben infolge der ungenügenden Leistungen beim mündlichen Ausdruck und dem Leseverständnis den TestDaF erst beim zweiten Mal bestanden. Nur einer hat auf das Verfassen der deutschen Abschlussarbeit verzichtet. Sonst bemühen sich alle anderen neben einem Praktikum auch darum, eine Bachelorarbeit in deutscher Sprache zu erstellen.

Den Studierenden mit dem Doppelabschluss fällt das Verfassen der deutschen Arbeit zum großen Teil (71,43 %) schwer, und von diesen halten es 80 % für „relativ schwer“ und 20 % für „schwer“. Das Problem liegt hauptsächlich im sprachlichen Ausdruck und Format. 85,71 % der Studierenden sehen den sprachlichen Ausdruck als „schwer“ (57,14 %) oder „relativ schwer“ (28,57 %) an. Was das Format betrifft, hat es knapp die Hälfte (42,86 %) schwer. Im Gegensatz dazu gilt der Aufbau der Arbeit bei allen als „normal“ (85,71 %) oder „relativ einfach“ (14,29 %). Dieses Ergebnis entspricht den Umfrageergebnissen bei den Studierenden, die sich gerade mit dem Schreiben ihrer deutschen Abschlussarbeit befassen. Bei den letzteren gilt ebenfalls der sprachliche Ausdruck als am schwierigsten und das Format als am zweitschwierigsten. Zum Schluss kommt der Aufbau der Arbeit.

Weil bei der Analyse der Umfrage das Angebot der akademischen Hilfe nicht ignoriert werden darf, wurden die Studierenden auch gefragt, ob sie einen diesbezüglichen Kurs entweder in China oder in Deutschland belegt

haben oder deutsche Betreuende haben. Es lässt sich feststellen, dass alle mindestens einen deutschen Betreuer oder eine deutsche Betreuerin haben. Jeweils zwei Studierende (18,2 %) haben an der deutschen Hochschule oder in China einen Kurs zum wissenschaftlichen Verfassen von Studienarbeiten in der deutschen Sprache besucht und sich in diesen Kursen auch mit den entsprechenden Textmustern wissenschaftlichen Schreibens auseinandergesetzt. Obwohl ein Befragter die Hilfe des Kurses in China beim sprachlichen Ausdruck für „sehr groß" und die bei dem Aufbau und Format für „groß" hält, fällt ihm der sprachliche Ausdruck und das Format noch „sehr schwer" bzw. „schwer". Nur das Format wird als „normal" betrachtet. In Bezug auf den von der deutschen Hochschule angebotenen Kurs sehen die Ergebnisse ähnlich aus. Jeweils ein Befragter sieht die Hilfe des Kurses beim sprachlichen Ausdruck bzw. beim Aufbau der Arbeit für „sehr groß" an. Trotzdem hat er es bei den beiden Techniken noch „relativ schwer" bzw. „schwer". Unter den 7 Studierenden mit einem Doppelabschluss bezeichnen 71,43 % die Hilfe ihrer deutschen Betreuenden sowohl beim Aufbau als auch beim Format als „sehr groß" oder „groß", während die Hilfe beim sprachlichen Ausdruck 57,15 % ausmacht.

4. Strategien zur Lösung der Probleme

Wie in den Fragebögen vorgeschlagen, sollte man sich der Meinung der Studierenden mit einem bereits erlangten Doppelabschluss nach einerseits unbedingt an seine Betreuenden oder Mitstudierenden wenden, und andererseits möglichst viele wissenschaftliche Arbeiten lesen. Ein Befragter bezieht sich direkt auf Textmuster und gibt an, dass der Kurs zur Interkulturellen Kommunikation an der chinesischen Universität vor der Abreise nach Deutschland schon helfen kann, sich mit dem Aufbau der deutschen Abschlussarbeit vertraut zu machen, um die Angst vor der ersten Erledigung einer solchen Aufgabe in Deutschland zu beseitigen.

Die obigen Ratschläge und die tatsächliche Unterrichtsgestaltung der chinesisch-deutschen Kooperationsinstitutionen bzw. -projekte berücksichtigend, sind m. E. die in den folgenden drei Abschnitten aufgeführten Strategien anzuwenden.

4. 1 Einsatz der Lehrinhalte und Übungschancen zum wissenschaftlichen Schreiben in der deutschen Sprache

„Übung macht den Meister." Wenn sich die Studierenden früher mit den Merkmalen der deutschen wissenschaftlichen Textsorten vertraut machen

und die entsprechenden Techniken üben können, haben sie weniger Ängste, Schwierigkeiten und Probleme bei dem späteren Verfassen der deutschen Abschlussarbeit.

Nehmen wir die CDHAW an der Tongji-Universität in Shanghai als Beispiel. In den ersten vier Semestern sollten von Anfang an jeweils 22, 12, 13 bzw. 10 Unterrichtsstunden intensiv Deutsch gelernt werden. Am Ende des zweiten Studienjahres und zum Teil in der Mitte desselben Semesters nimmt man zum ersten Mal am TestDaF teil. Im dritten Studienjahr gibt es dagegen keinen Intensivdeutschkurs mehr. Vereinzelt werden jedoch von deutschen Hochschullehrenden bestimmte Blockseminare abgehalten. Außerdem wird 2–3 Wochen vor der Abreise nach Deutschland noch ein IKK-Kurs angeboten, in dem Kenntnisse wie Bewerbungstechniken vorgestellt werden. Allerdings existieren in Wirklichkeit neben der Abschlussarbeit viele wissenschaftliche Textsorten, wie z.B. Mitschrift, Exzerpt, Abstract / Zusammenfassung, kommentierte Bibliografie, Werkartikel, Literaturbericht, Lerntagebuch, Protokoll, Referat, Rezension, Essay, Praktikumsbericht, Seminararbeit, Exposee usw. (Tao 2020: 169–170). Auf das deutsche Sprachniveau der Studierenden Rücksicht nehmend, könnten im dritten Studienjahr während der Blockseminare bereits durch bestimmte einfache Textsorten wie Mitschrift, Exzerpt, Abstract / Zusammenfassung, Lerntagebuch, kommentierte Bibliografie mit vorher gegebenen Mustern die grundlegenden wissenschaftlichen metasprachlichen Ausdrücke geübt werden.

Im Vergleich zum Format, das von der deutschen Partnerhochschule abhängt, sind die grundlegenden Bestandteile einer Abschlussarbeit jedoch in den IKK-Kurs einzubeziehen. Zum Beispiel werden in der **Einführung** oft dargestellt:

1) Hinführung zum Thema;
2) Gegenstand und Ziel der Arbeit, Problemstellung, leitende Fragestellungen;
3) Abgrenzung / Eingrenzung des Themas;
4) Die zum Verständnis des Themas und der Gesamtarbeit erforderlichen Begriffsabgrenzungen und -erklärungen;
5) Aufbau der Arbeit und Argumentationslinie.

Der Stand der Forschung ist aber auch im 1. Kapitel des Hauptteils anzulegen. Ähnlich erscheint die methodische Vorgehensweise / Gang der Untersuchung in Sonderfällen wie z.B. bei empirischen oder juristischen Arbeiten auch oft als Hauptteil (vgl. Schäfer & Heinrich 2010: 58; Rossig 2011: 86).

Der **Schlussteil** beinhaltet in der Regel zwei Komponenten:

1) In der Zusammenfassung sollte man erstens noch mal die wesentlichen Stationen des Untersuchungsgangs mit dem Schwerpunkt der Argumentationsweise der Arbeit rekapitulieren, zweitens die zentralen Untersuchungsergebnisse zusammenfassen.
2) Im Ausblick sollten die Studierenden die zentralen Ergebnisse in die Zukunft projizieren, bevorstehende Trends skizzieren, die Implikationen der erarbeiteten Ergebnisse für die Praxis und Forschung aufzeigen, und zu den offenen und ungelösten Forschungsfragen konzeptionelle Ideen entfalten (vgl. Stickel-Wolf & Wolf 2011: 207–208).

4. 2 Vorstellung und Untersuchung der entsprechenden wissenschaftlichen Textsorten

Die Unsicherheit der Studierenden der chinesisch-deutschen Kooperationsprojekte mit dem Ziel des Erwerbs eines Doppel-Bachelors lässt sich zum einen auf den Einfluss der wissenschaftlichen Schreibroutinen in der Erstsprache zurückführen. Deswegen ist es von großer Bedeutung, die Unterschiede zwischen chinesischen und deutschen wissenschaftlichen Textsorten zu erforschen.

In den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts begann beispielsweise Kaplan (1966) der Kulturalität der Textsorten Aufmerksamkeit zu schenken. Die Hypothese, dass es zwischen verschiedenen Ländern und Kulturen unterschiedliche wissenschaftliche Stile gibt, wurde zum ersten Mal von Galtung (1983) aufgestellt. Allerdings waren die früheren Untersuchungsgegenstände relativ beschränkt, und konzentrierten sich in der Regel auf einzelne Merkmale, Bestandteile und Bereiche, oder einzelne Textsorten (vgl. Clyne 1987: 211–247). Ende des 90er Jahre im letzten Jahrhundert fing man an, diese Grenzen zu überschreiten. Aber was die kulturellen Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen wissenschaftlichen Textsorten betrifft, beschäftigten sich die meisten Studien ausschließlich mit Englisch, Französisch, Italienisch, spanischsprachigen Ländern wie Mexiko und Venezuela, Finnisch usw. in den Fachbereichen der Linguistik, Sozialwissenschaft, Sportwissenschaft und Medizin (Tao 2020: 20–21, 24–27).

Zhao (2018) untersucht anhand von wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln in Bezug auf interlinguale, interdisziplinäre und diachrone Dimensionen die Kulturalität von Texten hinsichtlich ihrer Thematizität, ihrer stilistischen Einheitlichkeit und ihrer intertextuellen Beziehbarkeit. Zur Darstellung des möglichen Wandels dieser Textsorte hinsichtlich der historischen Dimension bilden deutsche und chinesische linguistische Zeitschriftenartikel im Zeitraum 1955/1964 und 2006/2010 jeweils ein Teilkorpus. (Siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Korpus (Zhao 2018: 65)

Disziplin	Zeitraum	Zeitschriften	Verteilung der Texte	Anzahl der Texte im Teilkorpus
germanistische Linguistik	2006–2010	*Muttersprache*	10	20
		Deutsche Sprache	10	
germanistische Linguistik	1955–1964	*Muttersprache*	10	20
		Wirkendes Wort	10	
Deutsch als Fremdsprache	2006–2010	*Deutsch als Fremdsprache*	10	20
		Zielsprache Deutsch	10	
sinologische Linguistik	2006–2010	*Zhongguo Yuwen (chinesische Philologie)*	10	20
		Yuyan Wenzi Yingyong (Applied Linguistics)	5	
		Beijing Daxue Xuebao (zhe she ban) (Journal of Peking University (Philosophy and Social Sciences))	5	
sinologische Linguistik	1955–1964	*Zhongguo Yuwen (chinesische Philologie)*	13	20
		Beijing Daxue Xuebao (zhe she ban) (Journal of Peking University (Philosophy and Social Sciences))	4	
		Fudan Xuebao (sheke ban) (Journal of Fudan University (Social Sciences))	3	
Chinesisch als Fremdsprache	2006–2010	*Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu (Language teaching and Language studies)*	10	20
		Shijie Hanyu Jiaoxue (Chinese teaching in the World)	10	

Basierend auf der Analyse von Zhao ergeben sich folgende Untersuchungsergebnisse (vgl. Zhao 2018: 81–181):

1) Themazität
   - Im Eröffnungsteil werden die Forschungsergebnisse in den deutschen Zeitschriftenartikeln in Kombination mit dem Literaturbericht problematisiert und argumentativ entfaltet (35 % im Teilkorpus DtLin2000er, 30 % im Teilkorpus DaF, aber 0 % im Teilkorpus DtLin1950er). Währenddessen enthält der chinesische Zeitschriftenartikel meistens keine konkreten Literaturbelege (95 % im Teilkorpus ChLin1950er, 60 % im Teilkorpus ChLin2000er, aber nur 30 % im Teilkorpus ChaF) und eher pauschale und subjektive Bewertungen.
   - In den chinesischen Texten ist die Betonung der eigenen Forschungsergebnisse im Schlussteil auch durch appellative Sprachhandlungen zu realisieren, z.B. „语体之为用，亦大矣哉! (Der Textkommunikationsstil ist wirklich von großem Nutzen!)“. Hingegen erscheint dies in den deutschen Texten nicht.

2) Stilistische Einheitlichkeit
   - In den chinesischen Texten wird „wir“ zur Selbstbezeichnung des Verfassers im Sinne von Autorengruppe deutlich öfter verwendet (ca. 2,95-mal in jedem Text im Teilkorpus ChLin1950er, ca. 5,5-mal im Teilkorpus ChLin2000er, ca. 8,1-mal im Teilkorpus ChaF) als in den deutschen Texten (niemals im Teilkorpus DtLin1950er, ca. 0,6-mal im Teilkorpus DtLin2000er, ca. 0,05-mal im Teilkorpus DaF).

- Während „ich“ im Chinesischen fast nie verwendet wird (jeweils niemals im Teilkorpus ChLin2000er und im Teilkorpus ChaF, nur ca. dreimal pro Text im Teilkorpus ChLin1950er), kommt dies im Deutschen häufig vor (ca. 1,45-mal im Teilkorpus DtLin1950er, ca. 10,4-mal im Teilkorpus DtLin2000er, ca. 4,3-mal im Teilkorpus DaF).
- In den chinesischen Zeitschriftenartikeln gibt es viel mehr metakommunikative Formulierungen zur Textstrukturierung (ca. 5,55-mal pro Text im Teilkorpus ChLin1950er, ca. 3,65-mal im Teilkorpus ChLin2000er, ca. 5,4-mal im Teilkorpus ChaF) als in den deutschen Artikeln (ca. 0,25-mal im Teilkorpus DtLin1950er, ca. 2,95-mal im Teilkorpus DtLin2000er, ca. 1,05-mal im Teilkorpus DaF).
- In den chinesischen Texten kommen auch metakommunikative Formulierungen zum Rezipientenbezug vor (ca. 0,45-mal pro Text im Teilkorpus ChLin1950er, ca. 0,7-mal im Teilkorpus ChLin2000er, ca. 0,2-mal im Teilkorpus ChaF), d.h. die Rezipienten werden direkt angesprochen. Dies gibt es in den deutschen Texten v.a. im Korpus des vorliegenden Beitrags kaum (nur ca. 0.05-mal im Teilkorpus DaF).
- Im Chinesischen werden Sprichwörter und andere lebendige Ausdrücke deutlich öfter verwendet (ca. einmal pro Text im Teilkorpus ChLin1950er, 2,4-mal im Teilkorpus ChLin2000er, ca. 1,65-mal im Teilkorpus ChaF) als im Deutschen (ca. 0,15-mal im Teilkorpus DtLin1950er, ca. 0,1-mal im Teilkorpus DtLin2000er, niemals im Teilkorpus DaF), was sich v.a. auf die Verwendung der sprichwörtlichen Redensart in Vier-Zeichen-Form „Chengyu“ zurückführen lässt. Darüber hinaus existieren im chinesischen wissenschaftlichen Artikel andere Stilfiguren als im deutschen Artikel, neben Metaphern, Personifizierungen, Analogien, rhetorischen Gegenfragen, lebendigen Ausdrücken, Parallelen, appellativen Formulierungen und evaluativen Formulierungen noch Vergleich, Gegenfrage und Ausrufesatz. Im deutschen Artikel erscheinen ab und zu lateinische Ausdrücke, zuweilen wird zur Auflockerung mit einer dpa-Meldung oder einem Gespräch eröffnet, mit fachkundlichen Zitaten oder einem wortwörtlichen Zitat eingeleitet oder beendet. Es wird zur Hervorhebung der Bedeutung des Themas ein Zitat vor dem Abstract benutzt, oder Überschriften werden in Fraktur geschrieben. Im Vergleich dazu wird die Appellation in den chinesischen linguistischen Zeitschriftenartikeln häufiger verwendet als im Deutschen, v.a. in einer Form als Ausdruck einer Absicht oder als Ankündigung von Verantwortung bzw. von Pflicht.

3) Intertextualität
   - In den deutschen wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln kommen konkrete Autorschaften einschl. „fremder Autorschaft“ und

„Verfasserselbst" häufiger vor (ca. 17,25-mal in jedem Text im Teilkorpus DtLin1950er, ca. 42,9-mal im Teilkorpus DtLin2000er, ca. 33,85-mal im Teilkorpus DaF) als im chinesischen Artikel (ca. 15,1-mal im Teilkorpus ChLin1950er, ca. 17,45-mal im Teilkorpus ChLin2000er, ca. 22,1-mal im Teilkorpus ChaF).

- Die chinesischen Texte haben noch keine vollständige Zitiersystematik oder diese hat sich noch nicht durchgesetzt. Zum Beispiel werden die Quellen in Bezug auf Fachkreis / Institut als Bezugsträger oft nicht vollständig angegeben, sondern eher mit „manche Linguisten", „einige Grammatiker", „manche Leute" usw. realisiert. Außerdem ist das Literaturverzeichnis auch nicht systematisiert. Denn das Literaturverzeichnis kann fehlen, mit den Endnoten zusammengelegt werden oder mehr Titel enthalten, als tatsächlich im Fließtext erwähnt wurden. Hingegen folgen die deutschen Texte einer einheitlichen Zitierkonvention.
- Als sogenannte Fachkoryphäen kommen im chinesischen wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel v.a. bekannte Persönlichkeiten in der Literatur oder AutorInnen bestimmter Klassiker, aber auch Politiker oder Manager vor. Währenddessen treten im deutschen Zeitschriftenartikel nur Fachwissenschaftler derselben Disziplin in Erscheinung.
- Im Chinesischen werden wesentlich mehr (ca. einmal pro im Teilkorpus ChLin1950er, ca. 2,4-mal im Teilkorpus ChLin2000er, ca. 1,65-mal im Teilkorpus ChaF) inszenierte Zitate wie Sprichwörter, Redewendungen usw. verwendet als im Deutschen (ca. 0,15-mal im Teilkorpus DtLin1950er, ca. 0,1-mal im Teilkorpus DtLin2000er, niemals im Teilkorpus DaF).
- Die chinesischen Zeitschriftenartikel weisen deutlich weniger (ca. 0,05-mal in jedem Text im Teilkorpus ChLin1950er, ca. 0,45-mal im Teilkorpus ChLin2000er, ca. 0,3-mal im Teilkorpus ChaF) Begriffszitate auf als die deutschen Artikel (ca. 0,4-mal im Teilkorpus DtLin1950er, ca. 1,4-mal im Teilkorpus DtLin2000er, ca. 1,5-mal im Teilkorpus DaF), wobei es sich v.a. „um die von anderen Autoren bzw. die im Fachkreis gemeinhin verwendeten Fachwörter und -begriffe handelt" (Griffig 2006: 247).

Untersuchungsergebnisse wie die oben aufgeführten sind für Studierende des Doppel-Bachelors nützlich, wenn sie den deutschen wissenschaftlichen Stil imitieren möchten. Aber die Korpora entstammen nur den Fachzeitschriften der Linguistik und der Didaktik und können dementsprechend nicht disziplinenübergreifend generalisiert werden. Insofern ist weitere Forschung zu den deutschen wissenschaftlichen Textsorten in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften besonders dringend.

4.3 Bessere Verwaltungsversorgung

Wie die Ergebnisse der Umfrage im dritten Teil zeigen, haben unter den 11 Befragten nur 2 Studierende (18,2 %) an der deutschen Hochschule oder in China einen Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben in der deutschen Sprache besucht. Die meisten haben die Hoffnung in ihre deutschen Betreuenden oder chinesischen Mitstudierenden gesetzt, was in gewissem Sinne die fehlenden Informationen der Studierenden über die Schreibzentren an deutschen Hochschulen widerspiegelt. Tatsächlich sind laut Hoffmann (2019: 18) die Kernaufgaben der Schreibzentren im deutschsprachigen Bereich die Einzelberatung, Workshops/Kurse, Onlinematerial, Ausbildung zur Schreibberatung, Einzelberatung in der Nichtmuttersprache sowie Schreibgruppen. Deshalb wird vorgeschlagen, dass die Verwaltung an der chinesischen Kooperationsinstitution bewusst mit dem Schreibzentrum der deutschen Partnerhochschule in Kontakt tritt und zusammenarbeitet.

Zudem sind die Schreibzentren mit unterschiedlichen Problemen konfrontiert: Nicht nur die Finanzierung, sondern auch strategische und strukturelle Herausforderungen, beispielsweise ob und in welchem Umfang das Trainieren des akademischen Schreibens in das jeweilige Curriculum integriert werden kann oder welche Studierenden auf individuelle Beratungsangebote angewiesen sind und damit überhaupt erreicht werden. Insbesondere für internationale Studierende ist der Zugang zur Studienkultur über den Austausch mit Mitstudierenden ein essenzielles „Nebenprodukt“ studentischen Schreibcoachings.

5. Schlussbetrachtung und Desiderata

Mit der immer engeren wirtschaftlichen Verbindung zwischen China und Deutschland entstehen an chinesischen Hochschulen viele chinesisch-deutsche Kooperationsinstitutionen bzw. -projekte. Der entscheidende Bestandteil zum Erlangen eines Doppelabschlusses, z.B. eines Doppel-Bachelors, das Verfassen der deutschen Abschlussarbeit, fällt vielen chinesischen Studierenden jedoch schwer. Zu einem guten Teil werden diese Schwierigkeiten nach den Untersuchungsergebnissen der Umfrage von Tao (2020) u.a. durch die ungenügende kooperative Verwaltung zwischen chinesischen und deutschen Partnerhochschulen verursacht. Darüber hinaus würde es mehr chinesisch-deutsche kontrastive Analysen wissenschaftlicher Textsorten brauchen, v.a. in den Fachbereichen der Ingenieur-, Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften. Konkrete Lösungsstrategien und sich daraus ergebende Desiderata

wären: Ein breiteres Angebot früher Übungschancen, mehr Untersuchungen von Textsortenunterschieden sowie eine bessere Verwaltungsversorgung und -kooperation.

Literaturverzeichnis

CDHAW (2014). *Die CDHAW – ein erster Überblick*. Zugriff 26 August 2021 aus https://cdhaw.tongji.edu.cn/zde/17768/list.htm

Clyne, M. (1987). Cultural differences in the organization of academic texts: English and German. *Journal of Pragmatics, 11*, 211–247.

Galtung, J. (1983): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. *Leviathan*, 3, 303–338.

Griffig, T. (2006). *Intertextualität in linguistischen Fachaufsätzen des Englischen und Deutschen*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.

Hoffmann, N. (2019). Schreibzentrumsforschung im deutschsprachigen Raum. Erhebungen zum aktuellen Stand und Desiderate. In A. Hirsch-Weber & C. Loesch & S. Scherer (Hg.), *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* (S. 14–30). Weinheim: Beltz Juventa.

Informationsplattform des chinesischen Bildungsministeriums zur Kontrolle der chinesisch-ausländischen Kooperationsinstitutionen bzw. -projekte (2020). *Namenliste der chinesisch-ausländischen Kooperationsinstitutionen bzw. -projekte*. Zugriff 5 April 2020 aus https://www.crs.jsj.edu.cn/

Kaplan, R. B. (1966). Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning, 16*(1–2), 1–20.

Meng, H. (2005). *Das Auslandsstudium von Chinesen in Deutschland (1861–2001). Ein Beispiel internationaler Studentenmobilität im Rahmen der chinesischen Modernisierung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Rossig, W. E. (2011). *Wissenschaftliche Arbeiten: Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Bachelor- und Masterthesis, Diplom- und Magisterarbeiten, Dissertationen* (9. überarb. Aufl.). Berlin: BerlinDruck.

Rudnicka, J. (2021). *Ausländische Studierende in Deutschland nach Herkunftsländern 2019/2020*. Zugriff 26 Juli 2021 aus https://de.statista.com/statistik/daten/studie/301225/umfrage/auslaendische-studierende-in-deutschland-nach-herkunftslaendern/

Schäfer, S., & Heinrich, D. (2010). *Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich*. München: Iudicium.

Stickel-Wolf, C., & Wolf, J. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken: Erfolgreich studieren – gewusst wie!* (6. Aufl.). Berlin u.a.: Springer Gabler.

Tao, Z. (2020). *Probleme und Strategien beim Verfassen der Masterabschlussarbeiten der chinesischen Germanistik*. Shanghai: Verlag der Tongji-Universität.

Zhao, J. (2018). *Wissenschaftsdiskurse kontrastiv. Kulturalität als Textualitätsmerkmal im deutsch-chinesischen Vergleich*. Boston: DeGruyter.
Zheng, C. (2020). *Bericht der deutschen Entwicklung 2020. Deutschland im Wandel*. Beijing: Verlag der sozialwissenschaftlichen Literatur.

Sprachmittlungskompetenz angehender mehrsprachiger Englisch-Deutsch-Lehrpersonen mit L1 Ungarisch

Gabriella Perge (Budapest)

Abstract: Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die Untersuchung der individuellen Mehrsprachigkeit von angehenden Lehrenden am Beispiel ihrer Sprachmittlungskompetenz. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern Lehrende ihre individuelle Mehrsprachigkeit reflektieren und diese als Potenzial im Unterricht bewusst nutzen können. Die individuelle Mehrsprachigkeit wird in der letzten Zeit in unterschiedlichen Kontexten erforscht bzw. diskutiert und sie wird im institutionellen Fremdsprachenunterricht als Thema und als Ziel behandelt. Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit ist im Zeitalter der Globalisierung und der Mobilität im institutionellen Fremdsprachenunterricht eine zentrale Zielsetzung. Bei der Umsetzung dieses Ziels kommt den Lehrenden eine Schlüsselrolle zu.

Im Beitrag wird eine empirische Pilotstudie vorgestellt, die sich zum Ziel setzt, die Sprachmittlungskompetenz von zukünftigen Englisch-Deutsch-Lehrpersonen mit L1 Ungarisch der Eötvös Loránd Universität Budapest am Beispiel der intralingualen Paraphrasierung von drei Textbeispielen in drei Sprachen (Ungarisch–Englisch–Deutsch) zu untersuchen.

Keywords: Sprachmittlung, Paraphrasieren, Schreibprozess, individuelle Mehrsprachigkeit

1. Einleitung

Die individuelle Mehrsprachigkeit wird in der letzten Zeit im Kontext des institutionellen Fremdsprachenunterrichts (FSU) viel diskutiert und sie wird im FSU als Ziel und als Thema behandelt. Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit ist im Zeitalter der Globalisierung und der Mobilität im institutionellen FSU zu einer zentralen Zielsetzung geworden (Hufeisen 2011; Reich/Krumm 2013; Feld-Knapp 2014a: 15; Perge 2018). Bei der Umsetzung dieses Ziels nehmen die Lehrenden eine Schlüsselrolle ein (Krumm 2012: 62 ff., 2016: 311 ff.; Feld-Knapp 2014a, 2014b).

Der vorliegende Beitrag präsentiert die Untersuchung der individuellen Mehrsprachigkeit von angehenden Lehrenden am Beispiel ihrer Sprachmittlungskompetenz. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern Lehrende ihre individuelle Mehrsprachigkeit reflektieren und diese als Potenzial im Unterricht bewusst nutzen können.

Der Begriff der Sprachmittlung erlebte in der letzten Zeit einen Bedeutungswandel und hat sich in unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Bedeutungen etabliert. Die Sprachmittlung als Fertigkeit spielt ursprünglich

im mündlichen Bereich für geflüchtete Menschen im Kontext des Deutschen als Zweitsprache eine zentrale Rolle (Königs 2010a: 1040 ff., 2017: 327 f.). Durch die Sprachmittlung wird die Kommunikation zwischen Menschen, die nicht über eine gemeinsame Sprache verfügen, ermöglicht. Dadurch nehmen die sprachmittelnden Aktivitäten eine wichtige Rolle im sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften ein (Europarat 2001; Königs 2010a, 2010b, 2016; Council of Europe 2018).

Der inzwischen ausdifferenzierte Sprachmittlungsbegriff, der sprachliche Aktivitäten sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich umfasst, fungiert als Sammelbegriff, der sich auf das Übersetzen und Dolmetschen bzw. das sinngemäße Übertragen bezieht (Reimann 2010: 305; Königs 2016: 111 ff.). Mit der Sprachmittlung und ihrer Untersuchung setzen sich vor allem die Übersetzungswissenschaft und die Fremdsprachendidaktik aus unterschiedlichen Perspektiven auseinander. Für die Zielsetzungen des vorliegenden Beitrags sind die fremdsprachendidaktischen Erkenntnisse von hoher Relevanz. In der fremdsprachendidaktischen Annäherung umfassen die sprachmittelnden Aktivitäten die sinngemäße Übertragung eines ausgangssprachlichen Inhalts in die Zielsprache, wobei das Mitteln von Inhalten im Mittelpunkt steht und nicht die Vorlagengebundenheit bzw. die Funktionsäquivalenz (Königs 2010a, 2010b, 2016, 2017).

Bei den sprachmittelnden Aktivitäten kommt dem Paraphrasieren eine große Bedeutung zu. Paraphrasen stellen Texte dar, in denen im Vergleich zur einfachen Zusammenfassung terminologische Umformulierungen stattfinden (Reimann 2016: 29). Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen wird das Paraphrasieren als eine schriftliche Form der vor allem interlingualen Sprachmittlung angesehen. Bezüglich der Konzeptualisierung der Sprachmittlungskompetenz und dadurch auch der Paraphrasierung hat sich aber ein Paradigmenwechsel vollzogen. In diesem neuen Verständnis sollen sprachmittelnde Aktivitäten in erster Linie die Bedeutungsaushandlung in verschiedenen Modalitäten ermöglichen, wobei auch die intralinguale Sprachmittlung an immer größerer Bedeutung gewinnt (Rössler/Schädlich 2019: 12 ff.).

Der Sprachmittlung als sprachlicher Handlung kommt im Kontext der Mehrsprachigkeit eine besonders wichtige Rolle zu. Sie stellt nämlich eine wichtige Komponente einer umfassenden, auf Mehrsprachigkeit angelegten fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz dar (Königs 2019: 43). In diesem Sinne sollen SprachverwenderInnen in mehrsprachigen Kommunikationszusammenhängen in der Lage sein, mittels ihrer Sprachmittlungskompetenz kommunikativ und intentionsangemessen sprachlich handeln zu können (Königs 2019: 43). Für Lehramtsstudierende ist es also von zentraler Bedeutung, über die Kompetenz zu verfügen, Inhalte aus einer Sprache in eine andere sinngemäß übermitteln und diese Kompetenz aus einer Sprache in eine andere transferieren zu können. Darüber hinaus ist es für Studierende

auch wichtig, die Teilkompetenz zu beherrschen, Inhalte intralingual paraphrasieren zu können. Bei der Ausführung dieser Aktivitäten zeigt sich die sprachliche Handlungsfähigkeit von Studierenden in mehreren Sprachen.

Im Sinne dieser Überlegungen wird im vorliegenden Beitrag eine Pilotstudie vorgestellt, die sich zum Ziel gesetzt hat, die Sprachmittlungskompetenz von zukünftigen Englisch-Deutsch-Lehrpersonen mit L1 Ungarisch der Eötvös Loránd Universität (ELTE) Budapest am Beispiel der intralingualen Paraphrasierung von drei Textbeispielen in drei Sprachen (Ungarisch–Englisch–Deutsch) zu untersuchen. Nach der eingehenden Darstellung der Untersuchung und einer für diesen Beitrag ausgewählten Fallanalyse werden die Untersuchungsergebnisse in ihrer Bedeutung für die Förderung der Sprachmittlungskompetenz in der universitären Lehrerausbildung reflektiert.

2. Die empirische Pilotstudie

Im vorliegenden Kapitel wird eine fremdsprachendidaktisch angelegte empirische Pilotstudie zur Untersuchung der Sprachmittlungskompetenz zukünftiger Englisch-Deutsch-Lehrpersonen mit L1 Ungarisch der Eötvös Loránd Universität Budapest (ELTE) vorgestellt. In der Studie wurde den folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie äußert sich die mehrsprachige Schreibfähigkeit von Lehramtsstudierenden bei der intralingualen Paraphrasierung von drei Textbeispielen in den drei Sprachen? Dabei wird auch der Frage große Bedeutung beigemessen, welches Textmuster bzw. Lernmuster ihren sprachlichen Handlungen zugrunde liegt.
- Inwiefern können Lehramtsstudierende mit dem Einsatz von Schreibstrategien bei der Paraphrasierung bewusst und reflektiert umgehen, die Strategien zwischen den einzelnen Sprachen transferieren und den Transfer reflektieren?

Die Untersuchung wurde in der Zeit der Pandemie durchgeführt, infolgedessen wurden die Daten im Rahmen von Online-Treffen erhoben. An der Forschung haben insgesamt sieben Englisch-Deutsch-Lehramtsstudentinnen der ELTE Budapest aus dem 5. und 6. Jahrgang mit L1 Ungarisch teilgenommen. Alle haben Deutsch bzw. Englisch als Fremdsprache unter institutionellen Rahmenbedingungen gelernt. Alle haben in beiden Sprachen das Sprachniveau C1. Die Probandinnen wurden von der Autorin zielgerichtet ausgewählt und zur Teilnahme an der Untersuchung eingeladen. Bei der Auswahl haben die folgenden Kriterien eine wichtige Rolle gespielt: solide Sprachkenntnisse in der deutschen und englischen Sprache, ähnliche Vorkenntnisse und ähnliche

Erfahrungen im Lehramtsstudium, überdurchschnittliches Interesse für das Lernen und Lehren fremder Sprachen. Die Untersuchung besteht aus mehreren Fallstudien mit jeweils einer Probandin. Für die vorliegende Studie wird ein Fall exemplarisch ausgewählt und seine Analyse eingehend vorgestellt.

2.1 Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung umfasste vier Schritte, die im Folgenden ausführlich dargestellt werden.

Im ersten Schritt wurden Textbeispiele, die von den Probandinnen zu paraphrasieren waren, in den drei Sprachen ausgewählt. Bei der Auswahl der Texte wurden die folgenden Kriterien berücksichtigt: Textsorte, Textlänge, Textthema, Sprachniveau und Vorkenntnisse der Probandinnen. Jeder ausgewählte Text ist ein ungefähr einseitiger Ausschnitt aus wissenschaftlichen Texten, die sich mit der Lehrerausbildung bzw. mit dem Lehrberuf im ungarischen Kontext befassen. Das Verstehen der Texte und der reflektierte Umgang mit ihnen benötigen einerseits fremdsprachendidaktische Vorkenntnisse, andererseits das Sprachniveau C1, worüber die ausgewählten Probandinnen verfügen.

Nach der Auswahl der Texte wurden die drei zu paraphrasierenden Textexemplare von der Forscherin nach textlinguistischen Kriterien analysiert.

Im zweiten Schritt wurden die Probandinnen gezielt ausgewählt und im Rahmen eines einleitenden individuellen Online-Gesprächs lernten die Teilnehmenden die Zielsetzung der Untersuchung, deren Ablauf und die Aufgabenstellung kennen.

Nach ihrer Zusage erhielten sie **im dritten Schritt** die drei Textexemplare und sie sollten die Texte lesen und jeden Text in der gegebenen Sprache schriftlich paraphrasieren.

Nach der Fertigstellung der Paraphrasen fand **im vierten Schritt** wieder ein Online-Treffen mit jeder Probandin statt. Im Rahmen einer mündlichen Befragung sollten die Teilnehmenden die Ergebnisse bzw. den Prozess der Paraphrasierung und den Schreibprozess rückblickend reflektieren. Bei der Reflexion waren folgende Aspekte zentral:

- Reflexion des Prozesses der Paraphrasierung in den einzelnen Sprachen
- integrierte und aufeinander bezogene Behandlung der einzelnen Sprachen und Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen hinsichtlich des Prozesses der Paraphrasierung
- Reflexion der Auswahl der zu paraphrasierenden Inhalte und deren Versprachlichung in den einzelnen Sprachen

- integrierte und aufeinander bezogene Behandlung der einzelnen Sprachen und Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen hinsichtlich der von den Probandinnen ausgewählten Inhalte und ihrer Versprachlichung bei der Paraphrasierung
- Reflexion der eingesetzten Strategien bei der Paraphrasierung in den einzelnen Sprachen und Reflexion des Strategietransfers zwischen den Sprachen
- Reflexion des Schreibprozesses und der Schreibstrategien in den einzelnen Sprachen
- Reflexion des Strategietransfers zwischen den Sprachen
- integrierte und aufeinander bezogene Behandlung der einzelnen Sprachen und Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen hinsichtlich des Strategieeinsatzes beim Schreiben

2.2 Textanalysen

Nach der eingehenden Darstellung der Schritte der Untersuchung werden im vorliegenden Abschnitt die Ergebnisse der von der Forscherin durchgeführten Textanalysen in den drei Sprachen vorgestellt[1]. Die Textanalysen setzen sich zum Ziel, zum einen die Texte inhaltlich transparent zu machen und zu objektivieren, zum anderen die Topikketten durch die Erfassung der die Hauptinformationen tragenden Themawörter, die die Aufmerksamkeit der Rezipienten leiten, zu ermitteln (Brinker et. al. 2014, Feld-Knapp 2014c, 2018a, Perge 2015, 2018). Die Analyse, die auf der kommunikativen Textdefinition von Brinker beruht, ist eine strukturelle Analyse auf der grammatischen Ebene und umfasst die Untersuchung der kohäsionsstiftenden sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die die einzelnen Topikketten bildenden Themawörter (Brinker et.al. 2014). Im Rahmen der Analyse werden die ermittelten Themawörter in den einzelnen Sprachen dargestellt und anschließend daran werden die sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter untersucht. Die ermittelten Themawörter werden während der Analyse mit *T* markiert und die sprachlichen Mittel, mit denen die Bezugnahme auf die Themawörter erfolgt, werden in Klammern kursiv markiert.

- **Textbeispiel für Ungarisch: „Az Eötvös József Collegium és az École Normale Supérieure“**

Im ungarischen Textausschnitt wird ein Einblick in die Entstehungsgeschichte des Eötvös József Collegiums in Ungarn gewährt. Dabei wird die Rolle der

1 Aus Platzgründen werden die einzelnen Textbeispiele im Fließtext nicht angeführt, auf sie wird im Literaturverzeichnis hingewiesen.

niveauvollen Lehrerausbildung und der gut ausgebildeten Lehrkräfte in den Mittelpunkt gestellt.

Im ungarischen Textbeispiel wurden während der Analyse sechs Themawörter[2] (T1 = *Eötvös József,* T2 = *középiskolai tanárképzés,* T3 = *tudományegyetem,* T4 = *Trefort Ágoston,* T5 = *Eötvös Collegium* und T6 = *École Normale Supérieure*) ermittelt. Auf die einzelnen Themawörter wird im ungarischen Text mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln Bezug genommen. Die Wiederaufnahme erfolgt durch die wortwörtliche Wiederholung der einzelnen Lexeme bzw. durch elliptische Ausdrücke (bei T1: *Eötvös, Eötvös József*, bei T2: *tanárképzés*, bei T3: *egyetem*). Darüber hinaus sind charakteristische sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter zum einen die Verbalkonjugation (bei T1: *szorgalmazta, kimondta*, bei T2: *biztosítja, fog felmutatni*, bei T3: *tekintették*, bei T4: *intézett, felveti*), zum anderen die Possessivsuffixe (bei T1: *javaslatát, jelentésében, utóda*, bei T2: *ügye, hiányosságainak*, bei T3: *bölcsészkara, feladata*, bei T5: *létrehozásának, szervezetére, berendezésére*). In weiteren Fällen wird auf die Themawörter mit semantisch verwandten Begriffen Bezug genommen (bei T2: *tanítás, tanár, tanárképző intézet, Gyakorló Főgimnázium, tanárjelölt*, bei T3: *bölcsészkar*).

- **Textbeispiel für Deutsch: „Anspruch auf die professionelle Fremdsprachenlehrerausbildung durch den Ausbau des staatlichen Schulsystems"**

Im ausgewählten deutschen Textabschnitt wird der Ausbau des staatlichen Schulsystems in Ungarn überblickt und anschließend wird auf den Unterricht moderner Fremdsprachen an den einzelnen Schultypen bzw. den Anspruch auf eine professionelle Fremdsprachenlehrerausbildung eingegangen.

Im Text finden sich vier Themawörter (T1 = *Fremdsprachenlehrerausbildung*, T2 = *Schulwesen*, T3 = *Mittelschulen*, T4 = *Unterricht moderner Fremdsprachen*). Ähnlich dem ungarischen Text ist die Rekurrenz ein Mittel der Wiederaufnahme auch im deutschen Text (bei T1: *Fremdsprachenlehrerausbildung*, bei T2: *Schulwesen*, bei T3: *Mittelschulen*, bei T4: *Unterricht moderner Fremdsprachen*). Außerdem werden die Themawörter in einigen Fällen durch Pronomen wieder aufgenommen (bei T3: *ihnen, ihre*). Dominante sprachliche Mittel sind bei der Wiederaufnahme die Begriffe, die mit den jeweiligen Themawörtern in semantischer Relation stehen (bei

2 In der vorliegenden Arbeit werden unter dem Themawort die Hauptinformationen tragenden Wörter verstanden, die in den jeweiligen Texten die einzelnen Topikketten bilden. Im ungarischen und deutschen Text kommt es vor, dass zu den Themawörtern auch Wortgruppen gehören, die sich aus mehreren Komponenten zusammensetzen (z.B. analytisch gebildete Genitivkonstruktionen oder attribuierte Substantive).

T3: *schulische Einrichtungen, Schultypen, Gymnasium, Realschule, Bürgerschule*, bei T4: *institutioneller Fremdsprachenunterricht*)

- **Textbeispiel für Englisch: „Professionalisation and the development of the teaching profession"**

Das englische Textbeispiel behandelt das Thema der Professionalisierung von Lehrenden und

stellt den Entwicklungsprozess des professionellen Lehrberufs in den Mittelpunkt.

Im Text lassen sich sechs Themawörter ermitteln (T1 = *transformation*, T2 = *professionalisation*, T3 = *professionals*, T4 = *profession*, T5 = *market*, T6 = *knowledge*). Die Lexemwiederholung ist auch im englischen Text ein dominantes Mittel der Wiederaufnahme (bei T1: *transformation*, bei T2: *professionalisation,* bei T3: *professional*, bei T4: *profession*, bei T5: *market*, bei T6: *knowledge*). Darüber hinaus wird auf die Themawörter einerseits mit Pronomen (bei T3: *their, its, them*, bei T6: *which*), andererseits mit semantisch verwandten Begriffen (bei T1: *process*, bei T2: *term*, bei T3: *intellectuals, member of the group, expert group, elite group of expertism the professional elite*) Bezug genommen.

In Bezug auf die sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter in den drei Ausgangstexten lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die einzelnen Themawörter in den drei Sprachen mit sprachenübergreifenden und sprachenspezifischen sprachlichen Mitteln wiederaufgenommen werden (Perge 2018). Die wortwörtliche Wiederholung von Lexemen, die bedeutungsähnlichen Begriffe und die semantischen Relationen (wie z.B. die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung) sind sprachliche Mittel, die bei der Bezugnahme auf die Themawörter sprachenübergreifend wirken. Für die zwei germanischen Sprachen ist es charakteristisch, dass auf die Themawörter durch Pronomina Bezug genommen wird. In der ungarischen Sprache, die zur finno-ugrischen Sprachfamilie gehört, finden sich Suffixe der Verbkonjugation und Possessivsuffixe als sprachenspezifische Mittel der Wiederaufnahme.

2.3 Fallanalyse

Nach der Darstellung der Textanalysen folgt im vorliegenden Abschnitt die Analyse eines für diesen Beitrag ausgewählten Falls. Im ersten Schritt werden die von der Probandin (im Weiteren als P1 bezeichnet) paraphrasierten Texte in den drei Sprachen analysiert. Bei der Analyse werden

- einerseits die Texthaftigkeit an den von P1 verfassten paraphrasierten Texten überprüft,

- andererseits die Wiederaufnahme und die Konnektoren als für das Textverstehen wichtige Textkohäsionsmittel, die die Aufmerksamkeit der RezipientInnen leiten, in den Texten der einzelnen Sprachen analysiert.

Im zweiten Schritt werden die Ergebnisse der mündlichen Befragung zur Reflexion des Prozesses der Paraphrasierung und des Schreibens dargestellt und reflektiert.

2.3.1 Analyse der bei der Paraphrasierung entstandenen Texte der Probandin

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse der Texte vorgestellt, die bei der intralingualen Paraphrasierung in drei Sprachen (Ungarisch, Deutsch und Englisch) der Probandin entstanden sind.

- **Paraphrasierter ungarischer Text: „Az Eötvös József Collegium és az École Normale Supérieure"**

Im ungarischen Text der Probandin lassen sich sechs Themawörter feststellen (T1 = *tanárképzés*, T2 = *Eötvös József*, T3 = *egyetem*, T4 = *Trefort Ágoston*, T5 = *Eötvös Collegium*, T6 = *École Normale Supérieure*). Auf die Themawörter wird durch die Lexemwiederholung (bei T1: *tanárképzés*, bei T2: *Eötvös József*, bei T3: *egyetem, egyetemi*), die Verbalkonjugation (bei T1: *megnyílt*, bei T3: *fogadta*, T4: *szorgalmazta*, T5: *működhetne)*, durch Possessivsuffixe (bei T1: *sikeressége, tagjai*, bei T2: *javaslatára*, bei T3: *célja*, bei T6: *mintájára*) und durch mit dem jeweiligen Themawort semantisch verwandte Begriffe (bei T1: *oktatás, tanártól, Gyakorló Főgimnázium, tanárjelöltek, tanárképző-intézmény*, bei T3: *bölcsészkar*) Bezug genommen.

Im Text der Probandin lassen sich insgesamt 15 Konnektoren finden, die unterschiedliche inhaltliche Bezüge im Text herstellen. Im Folgenden werden exemplarisch ausgewählte Konnektoren dargestellt und analysiert. Die einzelnen Konnektoren werden in den Beispielsätzen nacheinander nummeriert und fett gedruckt.

(1) *A bölcsészkar eleinte nem fogadta pozitívan ezt az újítást, (1a)* ***mivel*** *(1b)* ***úgy*** *gondolták az oktatók, (1b)* ***hogy*** *az egyetem fő célja, (1c)* ***hogy*** *a hallgatók tudást szerezzenek (1d)* ***és*** *kutatómunkában vegyenek részt.*

(1a) Mivel („da") ist eine kausale Konjunktion, die den im ersten Satzteil bereits eingeführten Sachverhalt begründet. *(1b) Úgy hogy* („so dass") ist eine konsekutive Subjunktion, die eine Folge angibt. *Úgy* im Hauptsatz setzt das Vorhandensein von *hogy* im Nebensatz voraus. *(1c) Hogy* („dass") leitet einen Subjektsatz ein. Im vorangehenden Satzteil wird das Subjekt *das* („az") impliziert. *(1d) És* („und") ist eine additive Konjunktion, die die letzten zwei Teilsätze im zusammengesetzten Satz miteinander verbindet.

(2) *Eötvös József szerint (2a)* ***azonban*** *az oktatás sikeressége nagy mértékben a tanártól függ.*

(2a) Azonban („jedoch“) ist eine adversative Konjunktion, die die Beziehung zwischen gegensätzlichen Sachverhalten ausdrückt.

- **Paraphrasierter deutscher Text: „Anspruch auf die professionelle Fremdsprachenlehrerausbildung durch den Ausbau des staatlichen Schulsystems“**

Der von der Probandin paraphrasierte deutsche Text enthält vier Themawörter (T1 = *Schulsystem*, T2 = *Mittelschule*, T3 = *Fremdsprachenunterricht*, T4 = *Lehrerausbildung*). Die Wiederaufnahme auf die einzelnen Themawörter erfolgt durch die Lexemwiederholung (bei T1: *Schulsystem*, bei T2: *Mittelschule, mittelschulisch*, bei T3: *der institutionelle Fremdsprachenunterricht, Unterricht der Fremdsprachen* bei T4: *Ausbildung der Fremdsprachenlehrer*) und durch mit den Themawörtern semantisch verwandte Begriffe (bei T2: *Schultypen, Gymnasium, Realschule, Bürgerschule*, bei T3: *Fremdsprachen lernen*).

Im deutschen Text finden sich insgesamt 11 Konnektoren. So wie beim ungarischen Text werden auch an dieser Stelle exemplarisch ausgewählte Konnektoren analysiert.

(3) *(3a)* ***Als*** *das staatliche, mittelschulische Schulsystem in Ungarn ausgebaut wurde, gab es immer höheres Interesse an der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer (3b)* ***und*** *damit begann der Fremdsprachenunterricht.*

(3a) Als ist eine temporale Subjunktion, die ein bestimmtes Zeitverhältnis (in diesem Satz Gleichzeitigkeit) zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausdrückt. *(3b) Und* verbindet den letzten Teilsatz mit dem vorigen.

(4) *In den Mittelschulen war es wichtig, (4a)* ***dass*** *die Jugendlichen ihre allgemeinen Kenntnisse erweitern (4b)* ***und*** *sich auf das Studium vorbereiten.*

(4a) Dass leitet in der Funktion einer neutralen Subjunktion einen Subjektsatz ein. *(4b) Und* fungiert als anreihende Konjunktion, die zwei Teile im Satz miteinander verbindet.

(5) *(5a)* ***Obwohl*** *in diesem Schultyp Fremdsprachenunterricht keine große Rolle spielte, wurden in Ungarn Bürgerschulen gegründet [.].*

(5a) Obwohl ist eine konzessive Subjunktion, durch die im Nebensatz der Grund genannt wird, der dem im Hauptsatz stehenden Sachverhalt entgegensteht.

- **Paraphrasierter englischer Text: „Professionalisation and the development of the teaching profession“**

Im englischen Text lassen sich sechs Themawörter ermitteln (T1 = *transformation*, T2 = *professionalisation*, T3 = *profession*, T4 = *professional*, T5 = *market*, T6 = *knowledge*). Auf die Themawörter wird durch die Rekurrenz (bei T2: *professionalisation*, bei T3: *profession*, bei T4: *professional*, bei T5: *market*), durch mit den einzelnen Themawörtern in semantischer Relation stehende Begriffe (bei T1: *process*, bei T2: *process*, bei T4: *groups of experts, the members, experts, these people*) und durch Pronomen (bei T4: *they, their*) Bezug genommen.

Im englischen Text finden sich 16 Konnektoren, von denen im Folgenden einige ausgewählt und untersucht werden.

(6) *Professionalisation resulted in groups of experts (6a)* ***because*** *the members needed to gain qualification (6b)* ***and*** *they became experts.*

(6a) Because („weil“) fungiert als eine kausale Konjunktion, die den im Hauptsatz angeführten Sachverhalt im Nebensatz begründet. *(6b) And* („und“) ist eine anreihende Konjunktion, die die letzten zwei Elemente im Nebensatz miteinander verbindet.

(7) *(7a)* ***As*** *this process took place only in a self-organisation form it became only institutionalised later.*

(7a) As („als“) ist eine temporale Subjunktion, die zwischen dem Geschehen im Hauptsatz und im Nebensatz die gleichzeitigen Zeitverhältnisse ausdrückt.

(8) *Firstly, there were too many professionals on the market, (8a)* ***so*** *these people started to make* the *level of qualification higher to limit the number of the members.*

(8a) So („so“) ist eine konsekutive Subjunktion, die die Folge der Handlung des Hauptsatzes im Nebensatz angibt.

In der Analyse der von P1 paraphrasierten Texte und nach ihrem Vergleich mit den Ausgangstexten lässt sich feststellen, dass die Themawörter, die in den Ausgangstexten aus der Forscherperspektive ermittelt worden sind, auch in diesen Texten ermittelt werden können. Sie stellen den inhaltlichen Leitfaden der einzelnen Texte dar. Die Probandin benutzt auch in ihren Texten sprachübergreifende (z.B. Wiederholung) und sprachenspezifische (Verbkonjugation im ungarischen Text und Pronomina in den germanischen Texten) Mittel der Wiederaufnahme.

In den paraphrasierten Texten von P1 finden sich in jeder Sprache Konnektoren, die zur Textkonstitution beitragen und die einzelnen Teile im Text inhaltlich verbinden. Die bewusst eingesetzten Konnektoren erfüllen ihre textuelle Funktion in den Texten. Auf diese Weise lässt sich jeder paraphrasierte Text als ein zusammenhängender, kohärenter Text betrachten.

2.3.2 Analyse der Reflexion der Probandin zum Prozess der Paraphrasierung und des Schreibens

Anhand der Analyse der Reflexion des Prozesses der Paraphrasierung und des Schreibprozesses von P1 lässt sich eine Vorgehensweise, die im Folgenden detailliert dargestellt wird, ermitteln (zu den einzelnen Schritten der Reflexion vgl. Abschnitt 2.1.).

- **Lesen der Texte**
  - ➢ P1 hat zuerst jeden Text global gelesen und dabei einen ersten Überblick über das Textthema (ungarischer Text: Geschichte des Eötvös Collegiums, deutscher Text: Herausbildung der professionellen Fremdsprachenlehrerausbildung, englischer Text: Professionalisierung von Lehrenden) und die Gliederung der Texte gewonnen. Anschließend daran hat sie die Texte in Absätze gegliedert gelesen, wobei das Ziel war, die Texte detailliert zu verstehen.
  - ➢ Es war für P1 wichtig, top-down zu lesen und während des Textes Lesestrategien einzusetzen.
  - ➢ Sie versuchte satzübergreifend zu lesen, die Vor- und Rückverweise bzw. die textuelle Funktion der Konnektoren wahrzunehmen und mit ihnen bewusst umzugehen.

- **Paraphrasierungsprozess**
  - ➢ Bei der Paraphrasierung hat P1 nicht Satz für Satz gearbeitet, sondern die Ausgangstexte wurden als ein Ganzes betrachtet.
  - ➢ Aufgrund der Reflexion bereitete der Probandin die Paraphrasierung des ungarischen Textes kaum Schwierigkeiten, die Verfassung des Textes in ihrer Muttersprache war eine automatische Arbeit.
  - ➢ Bei der Paraphrasierung des deutschen Textes war es charakteristisch, die ursprüngliche Satzstruktur zu modifizieren, um die wichtigsten Informationen mit eigenen Worten formulieren zu können.
  - ➢ Der englische Ausgangstext wurde wegen des für P1 nicht vertrauten Textthemas (Professionalisierung von Lehrenden) für den schwierigsten gehalten.

- **Paraphrasierungsstrategien und Strategietransfer**
  - ➢ In Bezug auf die Strategien und den Strategietransfer bei der Paraphrasierung wurden keine expliziten Gedanken formuliert. P1 formulierte an dieser Stelle Gedanken in Bezug auf das Verstehen der Texte und den Umgang mit ihnen.
- **Auswahl der Inhalte und ihre sprachliche Realisierung**
  - ➢ Bei der Auswahl der zu paraphrasierenden Inhalte war für P1 zentral, die Schlüsselgedanken der Ausgangstexte zu erfassen und diese in den

eigenen paraphrasierten Texten aufzugreifen. Darüber hinaus war es für sie auch von großer Bedeutung, durch die Erfassung des inhaltlichen Leitfadens der Ausgangstexte auch in den eigenen Texten einen nachvollziehbaren, logischen Leitfaden aufzubauen.

- ➢ In Bezug auf die sprachliche Realisierung der ausgewählten Inhalte wurden zwischen den drei Sprachen Unterschiede festgestellt.
- ➢ Bei der Paraphrasierung des ungarischen Textes war der Schreibprozess automatisch, an der Struktur der Sätze wurden kaum Änderungen vorgenommen. Bei der Paraphrasierung des deutschen Textes waren der Wechsel zwischen dem Nominal- und Verbalstil bzw. der Einsatz von Nebensätzen und Zusammensetzungen typisch. Im Falle des englischen Textes konnte P1 nicht explizit nennen, anhand welcher Prinzipien sie gearbeitet hat. Ähnlich wie beim deutschen Text hat sie auch im englischen die Satzstrukturen modifiziert und Sätze wurden auch in diesem Text zusammengezogen.

- **Schreibprozess, Strategietransfer beim Schreiben**
  - ➢ Bei der Reflexion des Schreibprozesses und des Strategietransfers beim Schreiben war für P1 ein wichtiger Gedanke, dass die paraphrasierten Texte zuerst in Absätzen formuliert worden sind.
  - ➢ Im nächsten Schritt wurde der erste Entwurf der eigenen Texte in jeder Sprache mehrmals überarbeitet, modifiziert und letztendlich als Ganzes mit dem Ausgangstext verglichen.
  - ➢ Sie hat bewusst darauf geachtet, Wortwiederholungen bzw. Wiederholungen von Satzteilen zu vermeiden.
  - ➢ P1 hat in ihrer Reflexion die Komplexität der Texte thematisiert. Jeder Text ist ein Fachtext, der eine inhaltliche und thematische Komplexität aufweist. Die Wahrnehmung dieser Inhalte bedeutete für sie bei der Paraphrasierung in jedem Fall eine Herausforderung.

Aufgrund der Analyse der Reflexion mit P1 lassen sich folgende Schlussfolgerungen für die Förderung der Sprachmittlungskompetenz von Lehramtsstudierenden feststellen.

- Angehende Lehrende brauchen Kenntnisse über den Leseprozess bzw. Lesestile und Lesestrategien. Sie müssen zum einen dafür befähigt werden, ihren eigenen Lese- und Verstehensprozess auf der Metaebene überwachen und reflektieren zu können (Ehlers 1998; Feld-Knapp 2005, 2018a, 2018b; Perge 2018), zum anderen müssen sie dafür befähigt werden, mit Texten strategisch umgehen zu können (Ehlers 1996; Bimmel 2002; Feld-Knapp 2018a).

- Der professionelle Umgang mit Paraphrasen setzt das Verstehen des Ausgangstextes und die Reflexion des eigenen Paraphrasierungs- bzw. Schreibprozesses voraus. Bei der Paraphrasierung und auch beim Schreiben sollte auf die Prozessorientierung großer Wert gelegt werden (Kertes 2014, 2018; Dengscherz 2019).
- Bei der Paraphrasierung können die im Studium erworbenen Lernmuster abgerufen, eingesetzt und zwischen Sprachen auch transferiert werden. Daher ist es von hoher Relevanz, den Studierenden in der Lehrerausbildung Lernmuster in Bezug auf die Paraphrasierung zu vermitteln und bewusst zu machen.
- Die Paraphrasierung von Texten in mehreren Sprachen ermöglicht die integrierte Sicht auf Sprachen, wobei angehende Lehrende zwischen den Sprachen wechseln und ihre Strategien transferieren können. Daher ist es von hoher Relevanz, dass die Lehramtsstudierenden zum Sprachwechsel bzw. zum Transfer auch im Studium befähigt werden (Feld-Knapp 2014a; Perge 2018; Morkötter 2019).

3. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde die individuelle Mehrsprachigkeit angehender Lehrpersonen am Beispiel ihrer Sprachmittlungskompetenz untersucht.

Aufgrund der Analyseergebnisse der durchgeführten empirischen Pilotstudie zeigt sich bei den untersuchten Probandinnen, die in mehreren Sprachen handlungsfähig sind, dass sie bei der Ausführung ihrer sprachlichen Handlungen auf ihre eigene individuelle Mehrsprachigkeit als Potenzial zurückgreifen können. Darüber hinaus zeigt sich durch die Untersuchung, dass die Probandinnen mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit bewusst umgehen und ihr strategisches Handeln auf der Metaebene reflektieren können. Zum Schluss lässt sich feststellen, dass die individuelle Mehrsprachigkeit der Lehrenden ein großes Potenzial für die Gestaltung des Unterrichts bietet, der einen Beitrag zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden unter institutionellen Bedingungen leisten will.

Literaturverzeichnis

Bimmel, P. (2002). Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13(1), 113–141.

Brinker, K. & Cölfen, H. & Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 8., neu bearb. und erw. Aufl. (Reihe: Grundlagen der Germanistik, Bd. 29). Berlin: Erich Schmidt.

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.

Dengscherz, S. (2019*). Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. (Reihe: Textproduktion und Medium, Bd. 17). Frankfurt: Peter Lang.

Ehlers, S. (1996). Transfer von Lese-/Lernstrategien. *Triangle "Lesen in der Fremdsprache",* 14, 135–145.

Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. (Reihe: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Feld-Knapp, I. (2005). *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht.* (Reihe: Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis, Bd. 2). Hamburg: Dr. Kovač.

Feld-Knapp, I. (2014a). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In I. Feld-Knapp (Hg.), *Mehrsprachigkeit* (Reihe: CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Bd. 2) (S. 15–33). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium.

Feld-Knapp, I. (2014b). *Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. München: Iudicium.

Feld-Knapp, I. (2014c). Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In P. Bassola & E. Drewnowska-Vargáné & T. Kispál & J. Németh & G. Scheibl (Hg.), *Zugänge zum Text* (Reihe: Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik, Bd. 3), (S. 127–150). Frankfurt/Main.: Lang.

Feld-Knapp, I. (2018a). Fachliche Kompetenzen II: Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In I. Feld-Knapp (Hg.), *Literatur* (Reihe: CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Bd. 4) (S. 23–41). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

Feld-Knapp, I. (2018b). Was Lehrende heute können müssen: Herausforderungen für die Lehrer/innenausbildung. In E. Peyer & T. Studer & I. Thonhauser (Hg.), *IDT 2017. Hauptvorträge*. Bd. (S. 175–185). Berlin: Erich Schmidt.

Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (Hg.), *„Vieles ist sehr ähnlich." – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (Reihe: Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen, Bd. 6) (S. 265–282). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kertes, P. (2014). Zur Rolle und Funktion der metapragmatischen Bewusstheit im Schreibunterricht. In K. Boócz-Barna & P. Kertes & B. Palotás & G. Perge & A. Reder (Hg.), *Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp* (S. 73–88). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband.

Kertes, P. (2018). Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion im Textproduktionsprozess. *DufU. Deutschunterricht für Ungarn*. 2018 (29), 25–48.

Königs, F. G. (2010a). Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm & C. Fandrych & B. Hufeisen & C. Riemer (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Reihe: Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1) (S. 1040–1047). Berlin/New York: de Gruyter.

Königs, F. G. (2010b). Sprachmittlung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 96–100). Fulda: Kallmeyer/Klett.

Königs, F. G. (2016). Sprachmittlung. In: E. Burwitz-Melzer & G. Mehlhorn & C. Riemer & K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage (S. 111–116). Tübingen: A. Francke Verlag.

Königs, F. G. (2017). Sprachmittlung. In C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Auflage (S. 327–328). Stuttgart: J. B. Metzler.

Königs, F. G. (2019). Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln. In C. Fäcke, & F.-J. Meißner (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. (S. 41–47). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Krumm, H.-J. (2012). Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In I. Feld-Knapp (Hg.), *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (Reihe: CM Beiträge zur Lehrerforschung, Bd. 1) (S. 53–73.). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium.

Krumm, H.-J. (2016). Kompetenzen der Sprachlehrenden. In E. Burwitz-Melzer & G. Mehlhorn & C. Riemer & K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. (S. 311–314). Tübingen: Francke.

Morkötter, S. (2019). Interkomprehension und Transfer. In C. Fäcke, & F.-J. Meißner (Hg.), Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. (S. 321–324). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Perge, G. (2015). Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. *ÖDaF-Mitteilungen,* 31(1), 128–139.

Perge, G. (2018). *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn*. (Reihe: CM-Beiträge zur Lehrerforschung – Sonderreihe B, Bd. 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

Reich, H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Berlin: Waxmann.

Reimann, D. (2010). Sprachmittlung. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 305). Tübingen: Francke.

Reimann, D. (2016). *Sprachmittlung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Rössler, A. & Schädlich, B. (2019). Sprachmittlung revisited – Neue Perspektiven und Herausforderungen in Zeiten des Companion Volume zum GeR. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(2), 10–28.

Quellenverzeichnis

– Textbeispiel für Ungarisch: „Az Eötvös József Collegium és az École Normale Supérieure"
– Textbeispiel für Deutsch: „Anspruch auf die professionelle Fremdsprachenlehrerausbildung durch den Ausbau des staatlichen Schulsystems" Feld-Knapp, I. (2014b). *Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen* (S. 46–47). München: Iudicium.
– Textbeispiel für Englisch: „Professionalisation and the development of the teaching profession" Garai I. (2019). *An elite teacher training institute. The history of Eötvös József Collegium 1895–1950* (S. 34–35) Budapest: ELTE Eötvös College.
Szabics I. (2011). Az Eötvös József Collegium és az École Normale Supérieure. In L. Horváth & K. Laczkó & K. Tóth (Hg), *Lustrum* (S. 419). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium.

Schreiben über das Studium. Überlegungen zur Textsorte Reflexion sowie zur Reflexionskompetenz der DaF-Lehramtsstudierenden an der Eötvös Loránd Universität Budapest

Ilona Feld-Knapp (Budapest)

Abstract: Der Beitrag befasst sich mit dem Schreiben im Kontext der universitären DaF-Lehrendenausbildung. Er setzt sich mit der Textsorte Reflexion und mit der Reflexionskompetenz der DaF-Lehramtsstudierenden am Beispiel der Analyse von studentischen Texten an der Eötvös Loránd Universität Budapest (ELTE) auseinander.

Im Beitrag wird ein Verfahren vorgestellt, in dem studentische Texte einer textlinguistischen und einer inhaltlichen Analyse unterzogen wurden. Die studentischen Texte wurden dabei aus der Produktperspektive behandelt. Aufgrund der Ergebnisse der textlinguistischen Analyse werden textsortenspezifische Merkmale erfasst und Muster für die Textsorte Reflexion beschrieben. Durch die inhaltliche Analyse wird die Frage beantwortet, wie kohärent und nachvollziehbar die Studierenden ihre Gedanken in der L2 Deutsch versprachlichen und auf welche Textmuster sie zurückgreifen. Ein weiterer Ertrag der inhaltlichen Analyse ist, dass das Verständnis der Studierenden in Bezug auf die theoretischen Grundlagen des Studiums sowie ihre Abstraktions- und Systematisierungsfähigkeit transparent werden.

Keywords: Schreiben über das Studium, Reflexion, Textmuster, Reflexionskompetenz

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Schreiben im Kontext der universitären DaF- Lehrendenausbildung. Der Beitrag setzt sich mit der Textsorte Reflexion und mit der Reflexionskompetenz der DaF-Lehramtsstudierenden am Beispiel der Analyse von studentischen Texten an der Eötvös Loránd Universität Budapest (ELTE) auseinander. Die Textproduktion der Studierenden wurde durch eine Schreibaufgabe zum beruflichen Selbstverständnis mit dem Titel „Schreiben über das Studium“ im Rahmen des letzten Seminars der fachdidaktischen Bildung veranlasst. Das Ziel dieser Schreibaufgabe ist, dass die Studierenden erstens die Entwicklung und Änderung ihres beruflichen Selbstverständnisses ab Beginn ihres Studiums reflektieren, zweitens ihre fachliche Bildung auf einer Metaebene als Ganzes betrachten und die Inhalte der Bildung in ihrer Bedeutung für ihren zukünftigen Beruf aus ihrer subjektiven Sicht erfassen.

Im Beitrag werden zuerst der Begriff der Reflexion als Textsorte definiert sowie die Reflexionskompetenz als wichtige Lehrendenkompetenz diskutiert.

Daran anknüpfend wird das berufliche Selbstverständnis als Gegenstand der Reflexion im Kontext der universitären DaF-Lehrerbildung beschrieben. Nach Vorstellung der Schreibaufgabe zur Förderung der Reflexionskompetenz werden in einem Überblick die Inhalte der Ausbildung von DaF-Lehrenden an der ELTE skizziert. Diese Inhalte wurden von Lehramtsstudierenden im Rahmen der Schreibaufgabe in ihrer Bedeutung für die Entwicklung ihres beruflichen Selbstverständnisses und für den zukünftigen Beruf reflektiert. Im Beitrag wird ein Verfahren vorgestellt, in dem studentische Texte einer textlinguistischen und einer inhaltlichen Analyse unterzogen wurden. Die studentischen Texte wurden dabei aus der Produktperspektive behandelt.

Aufgrund der Ergebnisse der textlinguistischen Analyse werden die textsortenspezifischen Merkmale erfasst und es wird ein Muster für die Textsorte Reflexion beschrieben. Durch die inhaltliche Analyse wird die Frage beantwortet, wie kohärent und nachvollziehbar die Studierenden ihre Gedanken in der L2 oder in der L3 Deutsch versprachlichen und auf welche Textmuster sie zurückgreifen. Ein weiterer Ertrag der inhaltlichen Analyse ist, dass das Verständnis der Studierenden in Bezug auf die theoretischen Grundlagen des Studiums sowie ihre Abstraktions- und Systematisierungsfähigkeit erkennbar und deutlich wird. Anhand von konkreten Beispielen werden exemplarisch die individuellen Unterschiede beim Schreiben in einer Fremdsprache zwischen den Studierenden im inhaltlichen sowie im sprachlichen Bereich veranschaulicht. Der Beitrag endet mit einem Fazit, dabei werden einige Schlussfolgerungen in Bezug auf die Rolle der Reflexion im Rahmen der universitären Lehrerbildung sowie auf die Wichtigkeit der Reflexionskompetenz der Lehramtsstudierenden für ihren zukünftigen Beruf gezogen.

2. Reflexion und Reflexionskompetenz

Die Reflexion ist eine Textsorte, die nicht eindeutig definiert und beschrieben werden kann. Sie kann sich nämlich auch ohne Versprachlichung vollziehen, die reflektierende Person führt in diesem Fall einen inneren Monolog und zieht Schlussfolgerungen für sich selbst. Der Prozess und das Ergebnis der Reflexion sind dann für andere nicht zugänglich.

Reflexionen können mündlich oder schriftlich ausformuliert und damit für andere sichtbar werden. Sie entstehen oft als Zieltexte bei diversen Schreibaufgaben, unter anderem in Lehrveranstaltungen an der Universität mit der allgemeinen Zielsetzung, die reflexive Professionalisierung der Lehramtsstudierenden zu unterstützen (Knappik 2013). Diese reflektierenden Texte werden von den Studierenden als Hausarbeiten verfasst, die in

den Lehrveranstaltungen von anderen Mitstudierenden diskutiert oder von der Lehrveranstaltungsleitung gelesen und beurteilt werden. Im vorliegenden Beitrag werden Reflexionen in diesem Sinne behandelt.

Eine Reflexion ist nicht identisch mit einer Zusammenfassung. Sie unterscheidet sich von der Zusammenfassung, wo „vor allem die Darstellung vorgegebener Inhalte gefragt ist" (Dengscherz 2019: 336), dadurch dass Inhalte bei Reflexionen erst durch das Schreiben entwickelt werden. Bei diesem Schreiben geht es um die Bewusstwerdung und ein inneres Wachsen bezüglich eines speziellen Kommunikationsgegenstandes, das sich auf intellektueller, aber genauso gut emotionaler, psychischer und seelischer Ebene vollzieht. Es ist ein schreibgestütztes Nachdenken, das als Schreibdenken bezeichnet werden kann (Scheuermann 2012; Dengscherz 2019).

Im Kontext des Lehrens und Lernens an der Schule spielt die Fähigkeit zur reflektierten Arbeit ebenfalls eine zentrale Rolle. Die Reflexionskompetenz gilt als eine der wichtigsten Lehrendenkompetenzen (Hallet 2006; Krumm 2016). Sie zeigt sich im schulischen Unterricht in der Fähigkeit, die eigene Tätigkeit, die Unterrichtsgeschehnisse, die Arbeit der Lernenden auf der Metaebene reflektieren und beobachten zu können. Eine weitere klassische Form der Reflexion im schulischen Kontext ist beispielsweise das Feedback, das die Funktion einer Rückmeldung oder einer Bewertung erfüllt. Feedback geben ist eine wichtige Aufgabe im Beruf der Lehrenden, die Qualität eines Feedbacks ist ein Markenzeichen für die neue Lehr- und Lernkultur an jeder Bildungsinstitution. Sie beinhaltet einen Paradigmenwechsel, der durch eine Abkehr von der herkömmlichen Benotungskultur gekennzeichnet ist und der Förderung und der Motivierung der Lernenden dient (Bausch/Kleppin 2016: 408; Feld-Knapp 2019: 14). Eine erstrangige Voraussetzung für das Schreiben eines sinnvollen Feedbacks, aus dem die Lernenden profitieren können, ist die Fähigkeit, verständlich und gut nachvollziehbar schreiben zu können. Bei diesem Schreiben geht es um die Lernenden, sie müssen weitestgehend berücksichtigt werden, beim Feedback geben müssen die Lehrpersonen mit ihrer Schreib- und Reflexionskompetenz flexibel und differenziert umgehen, sich der jeweiligen Situation anpassen können. Auf diese Aufgabe werden die Lehramtsstudierenden während ihrer Ausbildung vorbereitet.

Im Rahmen der universitären DaF-Lehrendenausbildung an der ELTE wird von Anfang an auf die Förderung der Reflexionskompetenz der angehenden Lehrpersonen großer Wert gelegt. Die Anleitung zur Aneignung dieser Kompetenz findet studienbegleitend statt und ist ein integrierter Bestandteil der fachlichen Bildung. Zum Ausbau der Reflexionskompetenz leisten die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen einen zentralen Beitrag.

3. Gegenstand der Reflexion im Kontext der universitären DaF-Lehrerbildung

Der Gegenstand der Reflexion im Kontext der universitären DaF-Lehrerbildung kann unterschiedlich sein. Eine zentrale Rolle spielt in der Ausbildung von Lehrenden beispielsweise der Begriff des beruflichen Selbstverständnisses. Das berufliche Selbstverständnis ist ein komplexes Phänomen, das unbewusstes und bewusstes Wissen über eigene Werte, Ziele, Vorstellungen, Eigenschaften, Stärken und Schwächen bezeichnet. All diese Aspekte des beruflichen Wissens werden durch persönliche Erfahrung und persönliches Wissen bestimmt. Dabei geht es darum, wie sich Lehrende selbst sehen und verstehen, welche Absichten, Einstellungen, Vorstellungen sie haben, welches Funktionsverständnis sie entwickelt haben und durch welche Faktoren sie dabei vermutlich beeinflusst worden sind (Kallenbach 1996; Schocker-von Ditfurth 2001; Caspari 2003). Innerhalb des beruflichen Selbstverständnisses einer Lehrperson sind drei Dimensionen zu unterscheiden: eine personale (berufsbiographische Dimension), eine soziale (Dimension der sozialen Umwelt) und eine gegenstandsbezogene (Dimension der unterrichtlichen Tätigkeit) Dimension (Caspari 2003: 85). Diese Unterscheidung hat eine heuristische Funktion, da die verschiedenen Komponenten und Bereiche der drei Dimensionen des beruflichen Selbstverständnisses nicht immer eindeutig einer Dimension zugeordnet werden können.

Dem beruflichen Selbstverständnis und seiner Entwicklung während des Studiums kommt eine große Bedeutung zu. Die Wahrnehmung, die Reflexion und der bewusste Umgang mit den Änderungen dieses komplexen Begriffs in Bezug auf sich selbst ist eine zentrale Aufgabe für die zukünftigen Lehrenden während des Studiums.

4. Reflexion als Schreibaufgabe

Eine Schreibaufgabe zum beruflichen Selbstverständnis dient der systematischen Entwicklung der Reflexionskompetenz, ihre Komplexität nimmt mit der Zeit zu. Im Folgenden wird eine konkrete Schreibaufgabe aus dem letzten fachdidaktischen Seminar vorgestellt. Parallel mit diesem Seminar absolvieren die Studierenden ihr erstes Schulpraktikum. Die Studierenden befinden sich zu dieser Zeit im neunten oder zehnten Fachsemester und stehen kurz vor dem Abschluss ihres DaF-Lehramtsstudiums (Schocker-von Ditfurth 2001; Feld-Knapp 2014a).

Der Arbeitsauftrag lautet:

Reflektieren Sie die Entwicklung Ihres beruflichen Selbstverständnisses während des Studiums in einem Text im Umfang von ca. 10 Seiten. Gehen Sie dabei auf folgende Aspekte ein:

Das berufliche Selbstverständnis zu Beginn des Studiums
berufsrelevante, biographische Erfahrungen, Schlüsselthemen
Die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses, bezogen auf die Schlüsselthemen
Perspektiven auf den Fremdsprachenunterricht
Praxiserfahrungen und die fachwissenschaftlichen Wissensbestände
Fachdidaktische Wissensbestände
Der Handlungsbezug des beruflichen Selbstverständnisses
Welche Konzepte haben Sie zur Verwirklichung Ihres Selbstverständnisses im Klassenzimmer?

Diese Schreibaufgabe ist eine Hausarbeit und entsteht in einer Situation, in der die Studierenden ihre Kenntnisse und Kompetenzen frei einsetzen können. Die Nutzung von Nachschlagewerken und Hilfsmitteln oder von eigenen Notizen ist legitim. Ein großer Vorteil dieser Schreibaufgabe ist, dass die Studierenden ihre Texte während des Semesters ohne zeitliche oder räumliche Beschränkung überarbeiten können. Sie erfüllt damit für sie eine doppelte Funktion: Einerseits dient sie der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz, andererseits ermöglicht ihnen die Aufgabe eine anspruchsvolle kognitive Arbeit (Portmann 2011). Die Studierenden werden aufgefordert, das Studium ganzheitlich zu betrachten und ihre Kenntnisse aus den einzelnen Bereichen aufeinander zu beziehen und ihre Relevanz für das Praxisfeld zu erfassen. Dabei entstehen Texte, die einerseits den Kenntnisstand der Studierenden im sprachlichen und kognitiven Bereich sowie ihre Wahrnehmungen und ihr Verständnis in Bezug auf die Studieninhalte zeigen. Trotz dieser optimalen Umstände stellt diese Schreibaufgabe die Studierenden vor große kognitive und sprachliche Herausforderungen. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass Deutsch für die meisten Lehramtsstudierenden an der ELTE eine Fremdsprache ist und die Entwicklung ihrer Lehrersprache nicht abgeschlossen ist, daraus ergeben sich spezifische Aufgaben für die lehrerbildenden Institutionen.

Vor der Analyse der studentischen Texte werden im Folgenden die Inhalte der Ausbildung in einem kurzen Überblick dargestellt. Am Beispiel der universitären DaF-Lehrerausbildung der ELTE wird gezeigt, von welchen Inhalten überhaupt die Rede ist, die im beruflichen Selbstverständnis integriert werden sollten (ausführlicher dargestellt von Feld-Knapp 2014a). Durch diesen Überblick kann auf den Schwierigkeitsgrad und auf die Komplexität der Schreibaufgabe geschlossen werden.

5. Inhalte der Ausbildung von DaF-Lehramtsstudierenden an der ELTE

Die universitäre Ausbildung der zukünftigen DaF-Lehrenden besteht aus der Aneignung praxisbezogener theoretischer Kenntnisse und theoriebezogener praktischer Erfahrungen. Die praxisbezogenen theoretischen Kenntnisse umfassen Inhalte aus diversen Disziplinen, wie Deutsch als Fremdsprache, Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Psychologie sowie Inhalte aus Didaktik und Methodik und Inhalte der Sprachpraxis. Die theoriebezogenen praktischen Erfahrungen ermöglichen es den angehenden Lehrenden, das Berufsfeld in seiner Komplexität kennen zu lernen und den Lehrerberuf zu praktizieren sowie ihre Erfahrungen im Beruf zu reflektieren.

Die fachdidaktische Bildung hat einen besonderen Stellenwert, sie beinhaltet eigenständige Gegenstände wie Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache. Kenntnisse über diese beiden Begriffe haben hohe Relevanz für die angehenden Lehrenden. Darüber hinaus ist die Fachdidaktik eine Disziplin, die die Erkenntnisse anderer Wissenschaften integriert und im Schnittpunkt vieler Referenzwissenschaften steht (Portmann 1997; Feld-Knapp 2014a; 2018a, b).

Daher geht es darum, zu verstehen, auf welche Weise die Lehrenden ihr deklaratives Wissen über die Sprache und prozedurales Wissen über den Umgang mit Sprache im Unterricht nutzen, um Lehr- und Lernsituationen zu schaffen und das im Verlauf ihrer Ausbildung erworbene Wissen und Können anzuwenden, um ihr Fach, in unserem Fall das Deutsche als Fremdsprache (DaF), zu unterrichten, d.h. um es in einer spezifischen Situation zum Lehr- und Lerngegenstand werden zu lassen (Thonhauser 2018: 166 ff.).

Die fachdidaktische Bildung beginnt im dritten Semester mit einem Projektseminar, das sich zum Ziel setzt, das Praxisfeld zu erkunden, den Unterricht aus einem neuen Blickwinkel kennen zu lernen und zu beobachten sowie erste Unterrichtsanalysen durchzuführen. Darüber hinaus werden die Studierenden zum Nachdenken über ihre eigenen Erfahrungen beim Sprachenlernen und über den erlebten Unterricht angeregt (Legutke/Schart 2016: 33). Diesem Projektseminar folgt im nächsten Semester die Vorlesung „Einführung in die Fremdsprachendidaktik DaF“. Hier werden die theoretischen Grundlagen (Modelle, Prinzipien) für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache behandelt. An die Vorlesung knüpfen zwei themenspezifische Fachseminare an, in denen Fragen zur Förderung der kommunikativen Sprachhandlungen im mündlichen und im schriftlichen Bereich sowie die sprachliche Basis für die Sprachhandlungen thematisiert werden. Dabei werden die Kenntnisse der Studierenden in ihrer L1 und in weiteren Fremdsprachen genutzt (Perge 2015: 130; 2018: 207 ff.), denn bei der Behandlung der sprachlichen Basis kommt der Kontrastivität und Bewusstmachung eine wichtige Rolle zu (Perge 2020: 190).

An die fachdidaktische Bildung knüpfen die praktikumsbegleitenden Seminare an. In beiden Fällen wird das Praktikum durch Seminare an der Universität begleitet, wobei die Methodik, d.h. die Planung, die Verwirklichung und die Umsetzung der jeweiligen Lehr- und Lernziele, in den Mittelpunkt gestellt wird. Die eigenen Erfahrungen im Unterricht, die erprobten Stundenentwürfe, die Entscheidungsfelder und weitere Handlungsmöglichkeiten werden reflektiert, gegenseitig begutachtet und diskutiert. Dabei entsteht ein individuelles methodisches Instrumentarium, das zu Beginn der Arbeit als Lehrperson zur Verfügung steht und fortlaufend ergänzt werden kann. Parallel zu unterrichtsbegleitenden Seminaren wird noch ein fachdidaktisches Fachseminar angeboten, das spezifisch die Lehrersprache ins Zentrum stellt. Hierbei geht es um die Versprachlichung der Hauptsprechakte im Unterricht (Butzkamm 2007) bzw. der Erläuterungen und Erklärungen in Bezug auf Lernprobleme. In diesem Seminar können die Studierenden die Brückenfunktion der Fremdsprachendidaktik konkret erleben, Lernprobleme in unterschiedlichen Bereichen der Sprachentwicklung antizipieren und in ihren Erläuterungen wiederum auf ihre fachwissenschaftlichen Kenntnisse zurückgreifen (Feld-Knapp 2016, 2018a, b).

Im Folgenden werden nun die studentischen Texte, die im Rahmen der oben genannten Schreibaufgabe entstanden, analysiert. Für die Analyse wurden 30 studentische Arbeiten aus zwei Kursen aus dem Sommersemester 2019 bzw. 2020 ausgewählt. Die Kurse fanden an der ELTE unter meiner Leitung statt. Bei der Auswahl der Texte habe ich berücksichtigt, dass die Texte sprachlich und inhaltlich einen umfassenden Einblick in die Reflexionskompetenz der Studierenden gewährleisten und die Vielfalt der Texte repräsentieren. Aus Platzgründen werden exemplarisch in diesem Beitrag nur einige Auszüge präsentiert.

In Anlehnung an Brinker (1997) wurden textlinguistische Analyseschritte durchgeführt (siehe folgender Abschnitt). Anhand der Analyseergebnisse konnten Schlussfolgerungen in Bezug auf die Reflexionskompetenz und die Textqualität der Reflexionen gezogen werden.

6. *Analyse von studentischen Reflexionen*

Zunächst wurden die Texte einer pragmatisch-funktionalen und einer inhaltlichen Analyse unterzogen.

- Bei der pragmatisch-funktionalen Analyse wurde untersucht, inwiefern der jeweilige Text die kommunikative Grundfunktion des Informierens, der die Textsorte Reflexion zu entsprechen hat, erfüllt (Brinker 1997; Gansel & Jürgens 2002).

- Bei der inhaltlichen Analyse wurde untersucht, ob im Text auf die in der Schreibaufgabe angegebenen Aspekte eingegangen wurde und ob sie integrativ und aufeinander bezogen behandelt wurden.

Daraufhin wurde eine strukturelle Analyse auf Mikro- und Makrostruktur durchgeführt.

- *Bei der Analyse auf mikrostruktureller Ebene* stand die Funktionalität der sprachlichen Mittel im Mittelpunkt. Wie viel und welche kohäsiven Mittel wurden verwendet, die die Kohärenzbildung ermöglichen. Durch diese Annäherung konnte die Qualität der Texte beurteilt werden (Feld-Knapp 2010: 190 ff.). Die Texte wurden ebenfalls auf mikrostruktureller Ebene aus der Perspektive der Sprachrichtigkeit im grammatischen und lexikalischen Bereich analysiert. Aufgrund dieser Ergebnisse konnten Rückschlüsse auf die sprachstrukturellen Kenntnisse der Studierenden gezogen werden.
- Bei der Analyse auf makrostruktureller Ebene wurden Themenentfaltung, inhaltlicher Zusammenhang und Kohärenz der Strukturen untersucht.

Ergebnisse der Analyse:

- In allen studentischen Texten wurde die Informationsfunktion umgesetzt. Mit dieser Funktion hatten die Studierenden keine Schwierigkeiten.
- Durch die inhaltliche Analyse konnte festgestellt werden, dass der Arbeitsauftrag und sein Verständnis zu Beginn der Textproduktion einen entscheidenden Einfluss auf die Produktion hatten. Allerdings sind viele Studierende nur auf einige Aspekte eingegangen. Sie haben die Aufgabenstellung entweder nicht genau verstanden oder einige Aspekte missachtet. Die integrative und aufeinander bezogene Behandlung der Inhalte zeigt große individuelle Unterschiede. Dabei wird deutlich, in welcher Tiefe und Komplexität die Inhalte verstanden wurden.
- Durch die Analyse auf mikrostruktureller Ebene konnten der Umgang mit kohärenzstiftenden textgrammatischen Mitteln und individuelle Unterschiede dabei festgehalten werden. Folgende Merkmale waren vor allem wesentlich:
  - ➢ Verweise, die auf einem Zusammenspiel syntaktischer und semantischer Kriterien basieren, Konzepte wie Stellvertretung, Wiederaufnahme oder Weiterführung (anaphorische Pro-Formen, Textdeiktika),
  - ➢ Textkonnektoren (textinterne und textexterne), die bei der Veranschaulichung der Textstruktur wichtig sind,
  - ➢ Thema-Rhema-Gliederung, thematische Progression,
  - ➢ Tempusformen, deren Aufgabe es u.a. ist, zwischen Ereignissen oder Handlungen einen zeitlichen Bezug herzustellen und daher als kohäsive Mittel der Zeitreferenz angesehen werden können.

Die Wortwahl in den Texten zeigt oft umgangssprachliche Merkmale, und die Anwendung des Fachwortschatzes ist nicht in jedem Text angemessen. Für die Wissensdarstellung fehlt bei vielen Studierenden das sprachliche Repertoire und die Reflexionen münden in Selbstdarstellungen. Über den Gegenstand der Reflexion wird nur auf subjektiver Erfahrungsebene berichtet und nicht reflektiert (Heine 2021: 34). Hier zeigt sich die besondere Schwierigkeit für die Studierenden beim Verfassen von Reflexionen.

Im Bereich der grammatischen Richtigkeit finden sich Kompetenzfehler hauptsächlich im morphosyntaktischen Bereich. Diese sind den Studierenden nicht bewusst, sie können von ihnen nicht erkannt und korrigiert werden. Es gibt oft auch Interferenzfehler, die auf den Einfluss der Muttersprache oder anderer Sprachen zurückzuführen sind. Durch Bewusstmachung können die Studierenden für die Differenzen zwischen den Sprachen sensibilisiert werden (Bausch/Kleppin 2016: 410; Kleppin 2016: 410).

- Durch die Analyse auf makrostruktureller Ebene konnten gleichfalls individuelle Unterschiede erfasst werden. Diese Unterschiede ergeben sich dadurch, dass die Themenentfaltung bei textorientierten Prozessen (Rezeption, Produktion) Ergebnis eines Textverarbeitungs- und Abstraktionsprozesses ist, der zu individuell unterschiedlichen Ergebnissen führt. Dabei wird das externe Wissen mit einbezogen. Zur expliziten Textbasis gehören neben mikrostrukturellen Propositionen mit lokaler Bedeutung auch Präsuppositionen und Inferenzen (Feld-Knapp 2005: 53).

Die Texte zeigen, dass die mikro- und makrostrukturellen Ebenen eng miteinander zusammenhängen. Die Texte, in denen ein kompetenter Umgang mit textgrammatischen Mitteln vorliegt, sind auf der makrostrukturellen Ebene gut gegliedert, die Strukturen wirken kohärent. Durch die Anwendung der textgrammatischen Mittel wird die Aufmerksamkeit der Rezeption geleitet, und das Textverstehen unterstützt.

Aufgrund der Analyseergebnisse kann folgendes Textmuster für die Textsorte „Reflexion" im Kontext der Lehrendenbildung erfasst werden (Brinker 1997; Feld-Knapp 2005):

Allgemeine Charakterisierung

Die Reflexion ist in der Lehrendenbildung eine besondere Textsorte, die eigene Merkmale hat und sich von anderen traditionellen Textsorten wie Essay, Aufsatz, Referat, die im Rahmen des universitären Studiums verfasst werden, unterscheidet. Die Reflexion stellt für die zukünftigen Studierenden einen eigenständigen Lerngegenstand dar. Die Reflexion erfüllt eine dienende Rolle und unterstützt den Ausbau der reflexiven Praxis.

Funktionale Charakterisierung

Der Reflexion kommt in einer kommunikativen Situation eine informierende Funktion zu. Von der Situation abhängig werden die Schreibenden selbst oder eventuell andere über Sachverhalte in Bezug auf die Bedeutung der Inhalte und auf das Ziel der Bildung informiert.

Strukturelle Charakterisierung

Bezüglich der Mikrostruktur wird beim Umgang mit sprachlichen Mitteln eine bewusste und sichere Anwendung von textgrammatischen Mitteln verlangt. Für die Lexik sind Fachwörter und -ausdrücke typisch. Der Gegenstand der Reflexion wird sachlich dargestellt.

Bezüglich der Makrostruktur ist ein klarer, gut nachvollziehbarer inhaltlicher Aufbau notwendig. Für Reflexionen ist eine lineare thematische Progression oder eine Progression mit gespaltenem Thema charakteristisch.

Ein solches Textmuster fungiert als ein Lernmuster, das den Studierenden bei der Produktion von Reflexionen zur Verfügung steht. Gleichzeitig bietet dieses Textmuster auch Anhaltspunkte für die Bewertung der studentischen Texte.

Im Folgenden präsentiere ich an drei Beispielen, wie die Reflexion von den Studierenden realisiert wird. Die Textauszüge wurden nicht korrigiert, sie werden im Original dargestellt. Aus Platzgründen können nur kurze Textausschnitte vorgestellt werden, die stichpunktartig die Stärken und Schwächen der analysierten reflektierenden Texte zeigen.

Textbeispiel 1

Das berufliche Selbstverständnis zu Beginn des Fachpraktikums

„Vor meinem Praktikum fühlte ich mich ziemlich unsicher als zukünftiger Deutschlehrer und wusste nicht, wie ich die Prinzipien, die wir an der Universität gelernt haben, verwirklichen könnte. Im Gymnasium wurde ich fast ausschließlich mit der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichtet, und zwar nicht ohne Erfolgserlebnisse, trotzdem konfrontierte ich mich in den Fachdidaktikstunden mit der Tatsache, dass diese Unterrichtsweise veraltet und uneffektiv ist. Das konnte ich noch akzeptieren, und war auch mit den „neuen" Prinzipien, wie Schüler- und Handlungsorientierung, Lernerautonomie, primäre Wichtigkeit der thematischen Progression usw. einverstanden. Da ich aber die praktische Umsetzung dieser Grundsätze nicht erfahren habe, war ich oft ratlos, wenn ich darüber nachgedacht habe, wie ich einen konkreten Lernstoff unterrichten möchte. Auch bestimmte die traditionelle Lehrerrolle noch lange zu stark meine Denkweise (KA, Geschichte/Deutsch)

Im *Textbeispiel 1* werden die Inhalte gut nachvollziehbar dargestellt. Die Aufgabenstellung wurde verstanden und umgesetzt. Hervorzuheben ist die Anwendung des Fachwortschatzes und die Verbindung der inhaltlichen Zusammenhänge mithilfe von Konnektoren sowie eine kritische Auseinandersetzung mit biografischen Erfahrungen und neuen Kenntnissen. Der Studierende hat seine eigene Meinung, seine Einstellung beschrieben, aufgrund des Textes ist es eindeutig, dass er die Studieninhalte in ihrer Bedeutung für den zukünftigen Beruf verstanden hat. Die Aussagen sind aussagekräftig und sie zeigen das berufliche Selbstverständnis des Studierenden, seinen bewussten Umgang mit der Lehrerrolle.

Textbeispiel 2
Fachdidaktische Schlüsselthemen und Handlungsbezug des beruflichen Selbstverständnisses
„Das bisher beschriebene Lehrerbild kann als naives Lehrerbild bezeichnet werden, darauf haben die an der Universität erworbenen fachdidaktischen Kenntnisse einen großen Einfluss ausgeübt. Der wichtigste Grundgedanke ist implizit auch in meinem naiven Lehrerbild inbegriffen, das ist die Schülerorientierung. Die Lehrer sollen immer die Interessen der Schüler vor Auge halten: es soll um relevante Themen gehen, die altersgemäß, mehrkanalig (neue Medien, interaktive Tafel) und vielfältig (Unterrichtsformen, soziale Formen) beigebracht werden sollten. Wir sollten nicht vergessen, dass nicht nur unser Fach existiert und dass unsere Schüler unterschiedlich sind. Eben diese Vielfalt sollen wir schätzen und demgemäß auch verschiedene Lernstrategien vermitteln. Eine gute Beziehung (keine Einmischung ins Leben) mit den Schülern wird die Atmosphäre der Stunden in hohem Maße beeinflussen.“ (GYT Russisch/Deutsch)

Im Textbeispiel 2 zeigt sich eine wichtige kognitive Strategie, das Schlüsselthema der „Schülerorientierung“ wird hervorgehoben und im Text wird auf dieses Themawort durch den Einsatz von diversen textgrammatischen Mitteln bezuggenommen. Die Themenentfaltung wird nachvollziehbar dargestellt. Diese Person verfügt über eine gut ausgeprägte Reflexionskompetenz, sie ist in der Lage, das Praxisfeld mit den neuen Kenntnissen in Verbindung zu setzen und für die weitere Arbeit Schlussfolgerungen zu ziehen. Sie geht von einem Ist-Zustand aus und formuliert ihre eigene Theorie zum Soll-Zustand.

Textbeispiel 3
Die Bedeutung der fachwissenschaftlichen Kenntnisse
„Alle konnten sehr gut auf Deutsch und Englisch sprechen, und ich konnte einige Vorlesungen kaum verstehen. So viele neue Ausdrücke und Wörter… ich weiß es nicht, wie ich das geschafft habe. Aber jetzt ist es schon besser, ich habe Freunde kennen gelernt, und die Schwierigkeiten gelöst. Nach einigen Semestern war ich aber enttäuscht. Ich weiß, dass eine Lehrerin nicht nur gut auf Deutsch und Englisch sprechen soll, aber ich kann das nicht verstehen, warum wir so viele Germanistik Fächer brauchen. Ich hatte Hoffnung, dass es später besser wird, aber es ist nicht. Wir lernen sehr viele Literatur, wir haben uns ein Semester lang mit ältere Deutsche Literatur beschäftigt und hatten sehr viele Linguistische Vorlesungen und Seminare… aber sie hatten nichts zu dem Lehrerberuf zu tun. Es wäre ganz anders gewesen, wenn wir es auf pädagogische Ebene gelernt hätten." (EZS Englisch/Deutsch).

Im Fall des dritten Beispieltextes sind die Defizite in jedem Bereich sichtbar. Diese Reflexion zeigt, dass diese Person nicht in der Lage ist, ihre Kenntnisse zu systematisieren und sie zu identifizieren. Ihr berufliches Selbstverständnis muss noch ausgebaut werden. Die Fehler im grammatischen Bereich weisen auf fehlende strukturelle Kenntnisse hin, die Sätze werden satzübergreifend nicht miteinander verbunden, sie fungieren als kurze isolierte Bausteine.

Diese drei Beispiele stehen exemplarisch für die analysierten Texte. Aufgrund der Analyse aller Texte zeigt sich eine ähnliche Tendenz. Die Mehrheit der Studierenden konnte die Schreibaufgabe gut lösen. Ungefähr ein Drittel der Studierenden hatte Probleme in den sprachlichen und inhaltlichen Bereichen. Die beiden Bereiche hängen zusammen. An dieser Stelle kann eine wichtige Schlussfolgerung gezogen werden. Im Rahmen der universitären DaF-Lehrerausbildung muss die Sprachkompetenz der Studierenden von Anfang an und studienbegleitend vertieft werden. Die Versprachlichung komplexer Inhalte wird für alle nur in dem Fall möglich sein, wenn ihnen die sprachliche Basis und die Fähigkeit für den Umgang damit, also Schreibroutinen und Schreibstrategien zur Verfügung stehen (Kertes 2014: 25 ff.; 2018: 30 ff.). Der Ausbau der sprachlichen Basis für die Verschriftlichung von retrospektiven Gedanken und Verknüpfungsrelationen muss in allen Lehrveranstaltungen der universitären Ausbildung thematisiert werden. Auch die gezielte Förderung der Schreibroutinen und Schreibstrategien muss in allen fremdsprachlichen Lehrveranstaltungen als Aufgabe wahrgenommen werden, ihre Bedeutung geht also über die Fachdidaktik weit hinaus (Feld-Knapp 2014b: 127 ff.).

7. Fazit. Schreiben über das Studium

Abschließend kann festgehalten werden, dass Schreiben über das Studium eine spezifische Form der Reflexion darstellt, die die Fähigkeit, eine komplexe kognitive Tätigkeit auszuführen und Kompetenzen für professionelles und effizientes Schreiben (Dengscherz 2019: 32) voraussetzt und systematisch trainiert.

Die Komplexität der Reflexion geht im Falle der im Beitrag vorgestellten Schreibaufgabe „Schreiben über das Studium" über eine einfache Schreibaufgabe weit hinaus. Bei dieser Aufgabe müssen die Studierenden selbstreflektorisch, selbstkritisch und gleichzeitig zukunftsorientiert nachdenken und einen Zieltext produzieren, der fachliche, fachdidaktische und sprachliche Wissensbestände integrativ einordnet. Die Studieninhalte sind für die Studierenden nur sinnvoll, wenn sie am Ende des Studiums aufeinander bezogen und ganzheitlich betrachtet und verstanden werden und nicht isoliert bleiben. Diese Studieninhalte müssen in ihrer Bedeutung für die zukünftige Arbeit verstanden werden.

Schreiben über das Studium hat eine wichtige Funktion für die Lehramtsstudierenden, sie ermöglicht ihnen ein individuelles Nachdenken, einen persönlichen Erkenntnisgewinn.

Über die in der vorliegenden Analyse herausgearbeiteten Aspekte hinaus ergeben sich weitere Überlegungen in Bezug auf den fachlichen Austausch mit den Mitstudierenden. Durch Diskussionen wird ihre mündliche reflexive Praxis gefördert, auf die sie in ihrer zukünftigen reflexiven Praxis über Unterrichtsgeschehnisse zurückgreifen können. Schreiben über das Studium fungiert für die Lehramtsstudierenden in diesem Sinne bei mündlichem und bei schriftlichem Sprachgebrauch als laufend erweiterbares Lernmuster.

Die reflexiven Texte sind außerdem für alle Lehrpersonen in der Ausbildung an den Universitäten von Relevanz, sie sind als Spiegelbilder für die Effektivität der Vermittlung und für die Bestätigung der Wahl der Studieninhalte zu betrachten. Sie ermöglichen Schlussfolgerungen bezüglich der inhaltlichen Gestaltung der Curricula an der jeweiligen Institution. Die Ausbildung erfüllt ihre Aufgabe nur, wenn die angehenden Lehrpersonen das im Verlauf ihrer Ausbildung erworbene Wissen und Können aufeinander beziehen, die Inhalte im Unterricht nutzen können. Sie sind in der Lage, ihre Aufgaben zu erkennen, Lernziele zu antizipieren und fördernde Lernsituationen zu schaffen. Im Kontext der universitären DaF-Lehrendenausbildung, in der Fremdsprachendidaktik/und darüber hinaus hat Schreiben über das Studium dementsprechend eine essenzielle Relevanz.

Literaturverzeichnis

Bausch, K.R. & Kleppin, K. (2016). Prozesse schriftlicher Fehlerkorrektur. In E. Burwitz- Melzer & G. Mehlhorn & C. Riemer & K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. (S. 407–412). Tubingen: A. Francke Verlag.

Brinker, K. (1997). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. (Reihe: Grundlagen der Germanistik, Bd. 29). (4. Aufl.) Berlin: E. Schmidt.

Butzkamm, W. (2007). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke.

Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer.* Tübingen: Narr.

Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Berlin: Lang.

Feld-Knapp, I. (2005). *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht*. (Reihe: Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis, Bd. 2). Hamburg: Dr. Kovač.

Feld-Knapp, I. (2010). Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In W.-D. Krause (Hg.), *Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse* (S. 188–204). Potsdam: Universitätsverlag.

Feld-Knapp, I. (2014a). *Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. München: Iudicium.

Feld-Knapp, I. (2014b). Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In P. Bassola, E. Drewnowska-Vargáné, T. Kispál, J. Németh & G. Scheibl (Hrsg.), *Zugänge zum Text* (Reihe: Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik, Bd. 3), (S. 127–150). Frankfurt/Main.: Lang.

Feld-Knapp, I. (2016). Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden 1. In Feld-Knapp, I. (Hg.), *Grammatik: Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen* (S. 15–29). Budapest: ELTE Eötvös József Collegium.

Feld-Knapp, I. (2018a). Fachliche Kompetenzen 3: Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In Feld-Knapp, I. (Hg.), *Literatur: Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen* (S. 43–56). Budapest: ELTE Eötvös József Collegium.

Feld-Knapp, I. (2018b). Fachliche Kompetenzen 2: Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In Feld-Knapp, I. (Hg.), *Literatur: Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen* (S. 23–41). Budapest: ELTE Eötvös József Collegium.

Feld-Knapp, I. (2019). Note und Feedback. Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. *DUfU. Deutschunterricht für Ungarn*. (30. Sonderheft). 13–26.

Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. (Reihe: Uni-Wissen Kernkompetenzen). Stuttgart: Klett.

Heine, C. (2021). Schreibwissenschaft und Schreibratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben Zwischen Vorbehalten und Rezeptologie. *trans-kom. Zeitschrift für Translation und Fachkommunikation*, 14(1), 23–42.

Gansel, C. & Jürgens, F. (2002). *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Kallenbach, C. (1996). *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. (Reihe: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

Kertes, P. (2014). Zur Rolle und Funktion von Diskursmarkern in argumentativen Abiturtexten. *Studia linguistica hungarica. A journal of the Faculty of Humanities Eötvös Loránd University*. Vol. 29, 17–34.

Kertes, P. (2018). Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion im Textproduktionsprozess. *DufU. Deutschunterricht für Ungarn*, 29, 25–48.

Knappik, M. (2013). *Wege zu wissenschaftlicher Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung. Ein förderdiagnostisches Instrument zur Unterstützung von Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Krumm, H.-J. (2016). Kompetenzen der Sprachlehrenden. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. BauschH-, J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.) (S. 311–314). Tübingen: Francke.

Legutke, M. K. & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung. Bilanz und Perspektiven. In M. K. Legutke, M. Schart (Hg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46) (Reihe: Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr/Francke/Attempto.

Perge, G. (2015). Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. *ÖDaF-Mitteilungen,* 31(1), 128–139.

Perge, G. (2018). *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn*. (Reihe: CM-Beiträge zur Lehrerforschung – Sonderreihe B, Bd. 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

Perge, G. (2020). Mehrsprachigkeit und Kontrastivität. In Á. Dibóné Borbély, E. Propszt, T. Sárvári & T. Szalai (Hg.), *Kulcs a világhoz: Drahota-Szabó Erzsébet köszöntésére*. (S. 189–202.). Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Portmann-Tselikas, P. R. (1997). Deutsch als Fremdsprache – Was tun wir, wenn wir Didaktik machen? In G. Helbig (Hg.), *Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV. Positionen – Konzepte – Zielvorstellungen* (Reihe: Germanistische Linguistik) (S. 211–228). Hildesheim: Olms.

Portmann-Tselikas, P. R. (2011). *Schreiben und Lernen*. Berlin: Walter de Gruyter.

Scheuermann, U. (2012). *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB.

Schocker-von Ditfurth, M. (2001). *Forschen des Lernens in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Thonhauser, I. (2018). Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende? Einige Antworten im Blick auf die Textarbeit im Fremdsprachenunterricht. In E. Peyer, T. Studer & I. Thonhauser (Hg.), *IDT 2017. Hauptvorträge.* (Bd. 1) (S. 163–174) Berlin: Erich Schmidt.

Textsorten als didaktischer Hebel auf dem Weg zur Schreibkompetenz

Sonja Kuri (Udine)

Abstract: Textsorten sind zentrales Medium der Wissen- und Sprachvermittlung und Orientierungsgrößen für die Ausbildung umfassender Textkompetenzen. Der Beitrag zeigt, wie im Rahmen des EU-Projekts *WRILAB2 – Reading and Writing laboratory L2* die in Lehr-/Lernmaterialien festgestellten Desiderata mangelnde Textsortenbehandlung und mangelnde Berücksichtigung des Schreibprozesses in die Konzeption einer digitalen Plattform zur Entwicklung von Schreibkompetenz eingeflossen sind. Entlang der Koordinaten Textsortenwissen und Schreibprozesswissen wird anhand der Lernmodule zu den Textsorten Bewerbungsschreiben und Motivationsschreiben illustriert, wie die am Schreiben beteiligten Wissensformen konkret in didaktisches Material und Handlungsanleitungen umgesetzt wurden.

Keywords: Textsorte, Schreiben, Lesen, digitale Plattform, scaffolding, Schreibprozess, Reflexion

1. Einleitung

Die Rolle von Texten als zentrales Medium der Wissens- und Sprachvermittlung und Textsorten als Orientierungsgrößen für die Ausbildung umfassender Textkompetenzen in Erst- und weiteren Sprachen sind mittlerweile unbestritten, wie dies zahlreiche wissenschaftliche Publikationen belegen. In zunehmendem Maße finden Erkenntnisse der Angewandten Sprachwissenschaft ihre Manifestationen auch in Lehr-/Lernmaterialien für DaZ/DaF, auch wenn zum Großteil noch bruchstückhaft. Neben der konstatierten „Textsortenarmut" (u.a. Krames 2016: 220; Kuri & Doleschal 2021), der festgestellten Unauthentizität von Texten in Lehrwerken (u.a. Venohr 2016: 140; Hufeisen & Thonhauser 2016: 160, die diese aber legitimieren) und dem Mangel an textsortenspezifischen sprachlichen Aspekten (u.a. Krames 2016: 234 ff., Kuri & Doleschal 2021; Puato & Di Meola: 2017: 268) bleibt die didaktische Operationalisierung des Verfassens von konkreten Texten oft noch „auf die Formulierung, auf die Niederschrift [reduziert]" (Trappen 2003: 178). Der Schreibprozess selbst bleibt in den Lehr-/Lernmaterialien, und damit wohl auch im Unterricht, genauso weitestgehend unberücksichtigt wie die Auseinandersetzung mit der Kommunikationssituation und Textfunktion, die am Beginn der Abfassung eines bestimmten Textes (vgl. Hoffmann 2016: 61 zum

Aufbau eines Textsortenverständnisses) und somit jeglichen Schreibprozesses stehen sollte.

Auch nutzen neu erscheinende Lehrmaterialien die Potentiale des digitalen Lehr- und Lernraums nur im Ansatz (Kuri 2020: 123, zuletzt Klötzke 2021: 57), sodass besonders für das Schreiben fruchtbare Möglichkeiten nicht ausgeschöpft werden (Kuri & Doleschal 2021) – positive Beispiele wie die Plattform „Digitale Formulierungshilfen" an der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften Winterthur (vgl. Kruse & Rapp 2020) sind leider oft nur lokal zugänglich.

Der vorliegende Beitrag möchte zeigen, wie die oben festgestellten Desiderata im Rahmen des EU-Projekts *WRILAB2 – Reading and Writing Laboratory for L2*[1] in Form einer digitalen Plattform zur Förderung der Schreibkompetenz realisiert wurden.

2. Zur Konzeption der Plattform WRILAB2: die Koordinaten Textsortenwissen und Schreibprozesswissen

Mit Beese & Roll (2015: 51) verstehen wir[2] Textsorten als „didaktische[n] Hebel" auf dem Weg zur Textkompetenz; für 12 Textsorten aus unterschiedlichen Domänen haben wir im Rahmen des Projekts WRILAB2 entlang der Koordinaten *Textsortenwissen* und *Schreibprozesswissen* ein Konzept entwickelt, das unter Ausnützung von Potentialen der Digitalisierung „die Verknüpfung von Sprach-, Reflexions- und Handlungskompetenz in adäquater Weise an Texte in ihrem natürlichen Vorkommen bindet" (Freudenberg-Findeisen 2016: 10). Dafür wurden Ansätze aus der Zweit- und Fremdsprachendidaktik (u.a. Feld-Knapp 2009: 116 ff.; Knorr & Nardi 2011; Freudenberg-Findeisen 2016) mit Erkenntnissen aus der Text(sorten)linguistik (u.a. Fandrych & Thurmair 2011; Hauser & Kleinberger & Roth 2014, Doleschal & Kuri 2016) und der Schreibprozessforschung (u.a. Flower & Hayes 1981; Skiba 2013; Sennewald 2014; Bräuer 2009, 2016; Doleschal & Kuri 2016) zusammengeführt. Es sollte so ein adäquater Rahmen und ein Raum für die Entwicklung von Textkompetenz entstehen.

Unter Punkt 2.1. werden die 12 gewählten Textsorten mit ihren Dimensionen vorgestellt, unter 2.2 werden die Komponenten der einzelnen Module

1 WRILAB2 ist ein im Rahmen von ERASMUS Lifelong Learning Programme 2014–2016 (KA2: Sprachen) realisiertes Projekt mit Partnern aus Deutschland, Italien, Slowenien, der Tschechischen Republik und aus Österreich, nähere Informationen auf der Projektseite www.wrilab2.eu/moodle.

2 Das Personalpronomen *wir* bezieht sich hier auf die gesamte Projektgruppe, siehe Fußnote 1.

beschrieben, in Punkt 2.3 wird schließlich anhand von zwei Modulen konkret gezeigt, wie Textsortenwissen und Schreibprozesswissen auf der Plattform WRILAB2 operationalisiert werden.

2.1 Die Textauswahl und ihre Dimension

Die 12 Textsorten in WRILAB2 sind auf die Zielgruppen ausgerichtet, denen mit der Lernplattform Schreibhilfen angeboten werden sollen: Lernende und Lehrende an Schule und Universität, Journalist/innen, Diplomat/innen, Migrant/innen und Schreibende in der öffentlichen Verwaltung, im Tourismus, in Organisationen und Unternehmen. Es sind alles sogenannte Gebrauchstexte, die individuellen und/oder institutionellen Gebrauchswert haben, und die gesellschaftliche Teilhabe erleichtern. Sie werden auf der Plattform in folgender Reihenfolge angeboten:

Modul 01: Bewerbungsschreiben
Modul 02: Reise-/Exkursionsbericht
Modul 03: Rezension
Modul 04: Leserbrief
Modul 05: Werbebroschüre/Werbebrief
Modul 06: Beschwerde/Reklamation
Modul 07: Motivationsschreiben
Modul 08: Kommentar
Modul 09: Essay/Erörterung
Modul 10: Gutachten
Modul 11: Exposé
Modul 12: Inhaltsangabe/Zusammenfassung/Abstract

Diese Textsorten und Textsortenbündel haben folgende Charakteristika:

- Die Bandbreite der Textsorten reicht von stark konventionalisierten, wie dem Bewerbungsschreiben und Reklamationsschreiben, bis zu wenig konventionalisierten Textsorten, wie dem Motivationsschreiben, der Werbebroschüre oder dem Essay.
- Es sind konzeptionell schriftliche Textsorten mit expositorischem oder argumentativem Charakter, mit einem breiten Spektrum an Textfunktionen und medialer und modaler Vielfalt.
- Die Textsorten sind wissensbereitstellende Texte für unterschiedliche Kontexte und Verwendungsbereiche, z.B. Bewerbung, Reisebroschüre, Kommentar, Rezension und Gutachten.
- Jede der Textsorten nimmt entweder explizit Bezug auf andere Texte und/oder verarbeitet diese, sie tun dies jedoch auf unterschiedliche Weise: In

einem Bewerbungsschreiben wird anders Bezug auf andere Texte genommen als in einer Rezension, in einem Essay wird anders zitiert als in einem Exposé – und dies auch mit unterschiedlicher Funktion.
- Einige Textsorten stellen für Schreibnoviz/innen eine besondere Herausforderung dar, weil sie den Wechsel „von der persönlichen Perspektive zu einer allgemeinen Perspektive“ (Schmölzer-Eibinger 2008: 144) verlangen.
- Einige erfordern eine vertiefte Auseinandersetzung mit Kommunikationskonventionen sowohl in der Ziel- als auch in der Ausgangskultur, so bei den Aspekten Höflichkeit und Direktheit und Indirektheit, z.B. bei der Abfassung von Beschwerde- und Reklamationsschreiben.

Im Laufe ihrer Lernkarriere sollten Lernende ein möglichst großes Repertoire an Textmustern erwerben (Feld-Knapp 2009: 124), wobei Textmuster „im Sinne der kognitiven Psychologie [als] Möglichkeitsfelder“ mit einerseits „überindividuelle[n] Handlungsorientierungen“ und andererseits „Ermessungsspielräume[n]“ (Fix 2008: 67) und nicht als Normvorgaben aufzufassen sind. Der bewusste Erwerb kann zur Entwicklung transversaler Fähigkeiten wie Perspektivenübernahme, Adressenorientierung, Wortschatzerweiterung und morphosyntaktischer Versiertheit zur Herstellung von Kohärenz maßgeblich beitragen (Becker-Mrotzek et al. 2015; Kuri & Doleschal 2016: 106).

2.2 Die Modulkomponenten

Die Plattform ist entsprechend den vier L2-Zielsprachen Deutsch, Italienisch, Slowenisch und Tschechisch in vier Sektionen eingeteilt. Jede dieser Sektionen bietet 12 Module zu den 12 oben beschriebenen Textsorten. Jedes Modul besteht wiederum aus den folgenden Abschnitten: die *Einleitung* mit einer umfassenden textlinguistischen Beschreibung nach Fandrych & Thurmair (2011: 17–22), der *Tool Pool* mit den Werkzeugen zur Erarbeitung textrelevanter Aspekte, darunter Beispieltexte mit und ohne Kommentierungen und dem „Steckbrief“ als Erarbeitungsinstrument der Bestimmungsstücke der jeweiligen Textsorte, mit dem gleichzeitig das Exzerpieren geübt wird, sowie weiteres Sprachmaterial und Aufgaben und Übungen zu textrelevanten Aspekten. Dem Scaffolding-Ansatz (Vygotsky 1987; Bräuer 2016: 16f.) und der prozessorientierten Schreibdidaktik gemäß wird das Verfassen eines eigenen Textes in drei Phasen aufgebrochen und damit überschaubar gemacht. Die *Planungsphase* gibt Anleitungen, Aufgaben und Instrumente zur inhaltlichen und sprachlichen Vorbereitung auf das Schreiben. Die *Schreibphase* sieht das Abfassen einer ersten Version des Textes vor. Darauf folgt eine umfassende *Überarbeitungsphase* mit Anleitungen zur Überarbeitung der ersten und

weiterer Versionen. In jedem Abschnitt gibt es Aufgaben zur Bewusstmachung des Vorwissens, Foren fordern zum gegenseitigen Austausch auf.[3] Dabei sind auch „Rückkehrschleifen" zu früheren Phasen des Schreibprozesses sowie zur Textsortenbeschreibung eingebaut (Doleschal & Kuri 2019: 222). Jedes Modul schließt mit einer *Selbstevaluation*, um die durchgeführten Schritte und den Lernzuwachs zu reflektieren. Schreibende sollen so „vom kreativen, anschuborientierten Schreiben zum geplanten Wissen verarbeitenden und Wissen generierenden Schreiben geführt werden" (Ortner 2002: 251).[4]

In jedem Modul werden diese Komponenten durch ein Video eingeführt, ein Plan schlägt vor, wie man mit dem Material erfolgreich arbeiten kann. Dies sind Angebote, man kann sich an diese halten oder jene Aspekte rezipieren und bearbeiten, die man für die eigenen Bedürfnisse als wichtig erachtet, denn der Zugang ist an jedem Punkt möglich.

Die Module unterscheiden sich von anderen Lehr-/Lernmaterialien auch insofern, als dass in jedem Modul die für das Verfassen der jeweiligen Textsorte notwendigen Aspekte umfassend vorhanden sind. Somit kann jedes Modul unabhängig voneinander in verschiedenen Lehr-/Lernkontexten zum Einsatz kommen.

2.3 Zur Operationalisierung der Textsorten Bewerbungsschreiben *und* Motivationsschreiben *im Vergleich*

Dieser Abschnitt gibt anhand der Module 01: Bewerbungsschreiben und 07: Motivationsschreiben Einblick in die Realisierung jener Aspekte, die in Abschnitt 1 als Desiderata von Lehr-/Lernmaterialien genannt wurden. So wird gezeigt, wie das linguistische Wissen zu den Textsorten in lernergerechte Texte gefasst wird und wie dann dieses Textsortenwissen für das Schreiben der spezifischen Textsorte zur Anwendung kommt.

2.3.1 Die Koordinate Textsortenwissen

Bei *Bewerbungsschreiben* und *Motivationsschreiben* handelt sich um zwei Textsorten, die jeweils in Bewerbungssituationen abgefasst werden, ersteres

3 Zur Vertiefung dieser Aspekte im Rahmen von WRILAB2 darf auf die verschiedenen Projektpublikationen von Doleschal und Kuri verwiesen werden.

4 Anregungen zum Einsatz der Materialien findet man in Kuri & Doleschal (2016: 119–121), Doleschal & Kuri (2019), Kuri & Doleschal (2021), technische Hilfestellungen gibt das *Technische Handbuch WRILAB2* von Gindl (2016) auf der Plattform.

zählt zu den eher stark konventionalisierten, zweiteres zu den kaum konventionalisierten[5]; ersteres hat immer Briefform, zweiteres kann entweder eine Briefstruktur oder eine eher essayhafte Struktur aufweisen. Es sind beides wissensbereitstellende Texte mit Werbefunktion, sie müssen also argumentativ-überzeugend sein.

Das Bewerbungsschreiben hat die Funktion, das Interesse an einer Aufgabe und/oder einer Arbeitsstelle zu bekunden und fungiert in Form eines Anschreibens als Deckblatt für die weiteren Bewerbungsunterlagen wie Curriculum vitae und Zeugnisse. Ein Motivationsschreiben tritt ebenfalls in einem Textverbund auf, ist aber meist Teil der Anlagen. Während ein Bewerbungsschreiben durch die Briefform und mit bestimmten Prozedurenausdrücken (u.a. Feilke 2014: 11–34) stark konventionalisiert ist, werden Inhalte und Struktur von Motivationsschreiben stark von der ausschreibenden Stelle vorgegeben, was sich in einem unterschiedlichen Textmuster manifestiert.

Textmusterrelevant werden hier also die unterschiedlichen Aufgaben im Rahmen der Bewerbung: im Bewerbungsschreiben die Bezugnahme auf andere Texte wie bspw. eine Stellenausschreibung sowie die notwendige Kondensierung von ausgewählten Inhalten aus den Beilagen wie dem Curriculum vitae, im Motivationsschreiben die notwendige Vertiefung von personenbezogenen Informationen des Curriculum vitae und der weiteren projektbezogenen Ausführungen. Diesen wird versucht, in den jeweiligen Textsortenbeschreibungen Rechnung zu getragen. Aus Platzgründen hier nur ein Textauszug aus Modul 07: *Motivationsschreiben, Einleitung – Textbeschreibung.*

> *Ein **Motivationsschreiben** ist eine Textsorte, bei der Sie sich selbst vorstellen und Ihre Beweggründe darlegen, warum Sie sich für ein bestimmtes Studium, Stipendium, Praktikum, einen bestimmten Kurs etc. oder für eine bestimmte Stelle bewerben. [. . .]*
>
> *Motivationsschreiben werden von Stellen verlangt, die über die Vergabe von Ausbildungsplätzen und Stipendien usw. entscheiden. In der Regel geben diese Stellen auch die Kriterien vor, denen ein Motivationsschreiben entsprechen muss, und zwar [. . .]*
>
> *Das Motivationsschreiben steht nicht für sich alleine, sondern wird zusammen mit einem Lebenslauf und einem Anschreiben abgesandt. Daher kann das Motivationsschreiben formal einem Brief mit Briefkopf und Anrede entsprechen, es kann aber auch [. . .]*
>
> *Wie schon der Name sagt, liegt das Hauptgewicht auf der **Motivation** des Bewerbers oder der Bewerberin. Diese Motivation muss ausführlich dargestellt und*

5 Hierzu u.a. Fandrych & Thurmair (2011: 36 ff.), Kuri (2019) zur Rezension und Knorr (2021) zum Praktikumsbericht.

begründet werden. Ziel ist es, den Adressaten / die Adressatin von sich selbst und seiner/ihrer Eignung zu überzeugen. [. . .]

Diese Ausschnitte zeigen, wie die oben erwähnten textsortenspezifischen Aspekte vertextet wurden: Es handelt sich dabei um einen theorieübergreifenden Ansatz mit einem sanften, aber gezielten Einsatz von Fachterminologie**,** um das Verstehen zu erleichtern.[6]

Als wesentlich erachten wir das Bereitstellen von „sprachlichen Mittel[n] in ihren textuellen Funktionen" (Feld-Knapp 2016: 22), damit Schreiblernende ihre kommunikativen Bedürfnisse realisieren können (vgl. dazu u.a. Aufgebauer 2021). Beim Bewerbungsschreiben sind dies u.a. die Anredeformen *Sie* und *du*, Tempora und Zeitangaben und deren Funktion zur Strukturierung des Textes sowie die Erststellung im Satz zur Fokussierung. Hierzu ein Textauszug aus Modul 01: *Bewerbungsschreiben, Einleitung – Sprachliche Mittel* zur Illustration:

Die **Anrede soll höflich, aber nicht übertrieben formuliert werden:**

- *Sehr geehrte Frau (Titel) Name, / Sehr geehrter Herr (Titel) Name, [. . .]*

Im Text wird die angesprochene Person bzw. werden die angesprochenen Personen normalerweise gesiezt:

- *Hiermit übermittle ich Ihnen meine Bewerbungsschreiben. / Wie Sie meinen* . . . [. . .]

Hervorhebung von Informationen**:** Am Anfang des Satzes wird auf nachfolgende wichtige Informationen fokussiert:

- *Während meines Studiums / Auslandsaufenthalts / Praktikums. . . Durch ein Praktikum bei. Zurzeit. . . [. . .]*

Präsens, Präteritum, Perfekt und Futur sind notwendig für die zeitliche Strukturierung:

- *Derzeit studiere ich / absolviere ich ein Praktikum / arbeite ich als. . . Während meines Praktikums konnte ich. . . [. . .]*

Weitere Aspekte wie texttypische Kollokationen und Prozedurenausdrücke findet man unter *Materialien* im Tool Pool.

Beim Motivationsschreiben gibt es u.a. Hinweise auf die Ichform sowie auf sprachliche Mittel zur Intensivierung der Aussagen, hier ein Textauszug aus Modul 07: *Motivationsschreiben, Einleitung – Sprachliche Mittel*:

6 Zur Problematik der Zuordnung von Textsorten zu den Niveaustufen des GER verweise ich auf Kuri & Doleschal (2016: 116–118) und Kuri & Doleschal (2021: 91–93).

Motivationsschreiben werden in der Ichform verfasst. Die häufige Wiederholung der Pronomen *ich* und *mein* kann und soll nicht vermieden werden:

- *Ich habe Universitäten ausgewählt, die zu den besten gehören. [. . .] der Wunsch, meine Sprachkenntnisse zu vertiefen* [. . .]

Die Überzeugungskraft wird durch verschiedene Ausdrücke der Intensivierung (Fokuspartikeln, Komparativ) und wertende Adjektive erhöht:

- *weiter vertiefen, noch engere, insbesondere [. . .]*

Neben der Beschreibung der Textsorte sind es die Beispieltexte im *Tool Pool*,



Abb. 1: Modul 07: Motivationsschreiben, *Pool Tool*, Beispieltext 1 mit Kommentar

die als Vorbilder für das eigene Schreiben dienen. Die folgende Abbildung 1 gibt einen Ausschnitt von Beispiel 1 mit Kommentar zum Motivationsschreiben. Die Annotationen beziehen sich auf die Textsortenbeschreibung.

An diesem Beispiel sieht man, dass grammatische Aspekte wie die Satzerststellung zur Fokussierung sowie die Tempora im Motivationsschreiben wie im einfachen Bewerbungsschreiben zum Tragen kommen.

2.3.2 Die Zusammenführung der Koordinaten Textsortenwissen *und* Schreibprozesswissen

Das eigentliche Verfassen einer bestimmten Textsorte verläuft natürlich nicht so linear, wie es die drei aufeinanderfolgenden Abschnitte *Planungsphase*, *Schreibphase* und *Überarbeitungsphase* suggerieren, sondern ist „iterativ und rekursiv" und verlangt eine „langsame, tastende und erprobende Suche nach der passenden Lösung" (Ruhmann & Kruse 2014: 17).

Der Fokus liegt dabei auf den Wissensbereichen, die beim Schreiben komplex zusammenwirken: das Textsortenwissen, das Wissen um die Kommunikationskonventionen, die textspezifische Art der Themenentfaltung, das Wissen, wie man strategisch an so einen Text herangeht und nicht zuletzt das inhaltliche Wissen, das in diesem Text verarbeitet wird (vgl. dazu Beaufort & Iñesta 2014: 146, Doleschal & Kuri 2016: 23, Kuri & Doleschal 2021).

Die folgenden kurzen Textauszüge[7] aus den Modulen 01: Bewerbungsschreiben und 07: Motivationsschreiben sollen illustrieren, wie dies realisiert wurde. In der *Planungsphase* für ein Bewerbungsschreiben werden die Lernenden mittels Leitfragen und einer Tabelle zur Sortierung der Inhalte durch die Textplanung geführt, wie das folgende Beispiel zeigt:

> Wählen Sie eine Stellenausschreibung, die Sie besonders anspricht und die zu Ihrem Curriculum vitae passen könnte. Vor dem Schreiben des eigentlichen Textes überlegen Sie sich folgende Fragen. Auch wenn Sie eine Initiativbewerbung verfassen möchten, sind die meisten der folgenden Fragen relevant.
>
> 1. Wo haben Sie die Stellenanzeige gefunden?
> 2. Was hat Sie auf die Stelle/auf das Unternehmen aufmerksam gemacht?
> 3. Warum möchten Sie sich für diese Stelle bewerben? Was streben Sie mit Ihrer Bewerbung an? Einstieg in den Beruf, (höheres) Prestige, höheres Einkommen, Freude an [. . .]
> 4. Welche Voraussetzungen bringen Sie mit? Was halten Sie davon als besonders relevant für die ausgeschriebene Stelle? Fachliche Kompetenz, [. . .]
>
> Erstellen Sie nun eine Tabelle wie unten abgebildet. Tragen Sie die Aspekte der angestrebten Stelle und die Charakteristika des Unternehmens oder der Organisation in die linke Spalte der Tabelle ein.
>
> In der 2. Spalte listen Sie [. . .].

7 Screenshots hätten aufgrund des für den Bildschirm gewählten Layouts nicht die adäquate Qualität für den Abdruck, daher werden die Texte in ihrem originalen Wortlaut, aber nicht im originalen Layout wiedergegeben.

> Wenn Sie Feedback von Kollegen/Kolleginnen und/oder Unterrichtenden erhalten wollen, schicken Sie Ihre Lösung an das **Feedbackforum: Planung einer Bewerbung**!

Dieses kleinschrittige Vorgehen dient auch der sprachlichen Vorbereitung auf das eigentliche Verfassen des Textes. Auch in der *Schreibphase* zum Bewerbungsschreiben leiten Fragen die Strukturierung und inhaltliche Entfaltung des Themas an und bieten Hilfestellung für das Formulieren der ersten Fassung, die in der *Überarbeitungsphase* mindestens zwei Prozeduren unterzogen werden soll: zuerst einer *Überarbeitung nach Vorgaben* anhand von Leitfragen, die nochmals die wesentlichen Aspekte des Schreibprojekts in Erinnerung rufen, und danach einer *Überarbeitung nach Feedback*.

Die *Planungsphase* für ein Motivationsschreiben sieht ebenfalls Leitfragen vor, für das Abfassen der 1. Version steht hingegen ein Template zur Verfügung, das den Ganztext in überschaubare Abschnitte auflöst und erlaubt, die einzelnen Aspekte in Textfeldern vorerst getrennt zu bearbeiten, wie die folgende Abbildung 2 illustriert:

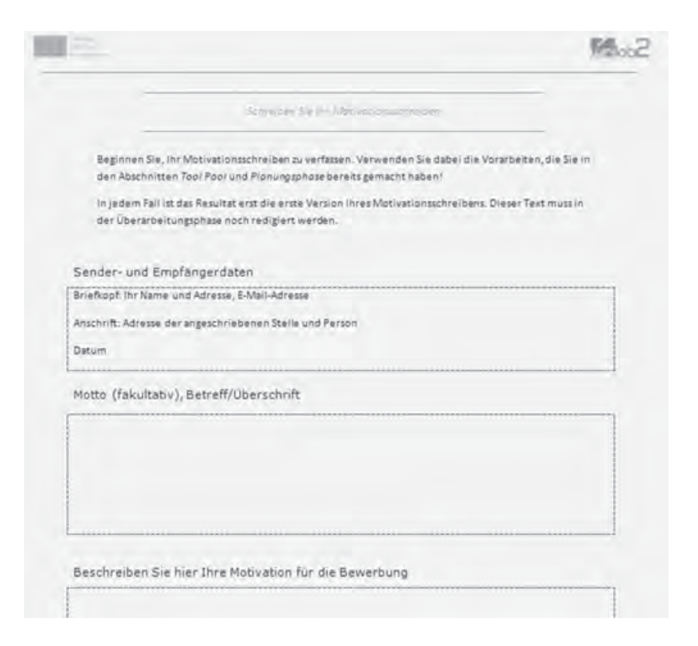


Abb. 2: Modul 07: Motivationsschreiben, *Schreibphase*, Template

Die sprachliche Richtigkeit kommt jeweils erst als „later order concern" (u.a. dazu Girgensohn & Sennewald 2012: 12) in der *Überarbeitungsphase* in den Fokus. Zur Bewältigung dieser Herausforderung gibt es ebenfalls Leitfragen zu und Hinweise auf Fehlerquellen, mittels der am rechten Bildschirmrand angebotenen Online-Ressourcen sowie dem Link zu einem im Internet frei verfügbaren Korrekturtool soll die Autonomie der Lernenden gefördert werden.

In der *Überarbeitungsphase* soll die durch die *Überarbeitung nach Vorgaben* und die *Überarbeitung nach Feedback* entstandene 3. Version nochmals zur Diskussion gestellt werden; die 4. Version, der „fertige" Text, kann auf die Plattform hochgeladen werden, um ihn einer größeren Leserschaft zugänglich zu machen.

In jeder Phase spielen das genaue Lesen und Wiederlesen der Textsortenbeschreibung, von Quellen und des eigenen Textes und Texten anderer Lernenden eine essentielle Rolle. Die Lernenden werden immer wieder explizit dazu aufgefordert.

Damit werden „erprobte und bewährte Verfahren der Bewältigung spezifischer Schreibanlässe und potentieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen" (Ortner 2000: 351) angeboten.

3. Fazit

Mit dem Projekt WRILAB2 wird versucht, eine neue Kultur im Umgang mit Schreiben und Texten zu realisieren (vgl. Feld-Knapp 2010: 190), in dem Lehrende und Lernende „ein Maximum an reichhaltigem, motivierenden Input und ebenso reichhaltige Gelegenheit zu motivierendem Output" (Diehl et al. 2002 zit. in Dengscherz 2016: 41) finden sollen.

Evaluationsergebnisse zeigen, dass Schreiblernende vor allem an den Sprachübungen im *Tool Pool* und den Vorlagen interessiert sind. Oft gehen Lernende sofort zur Schreibphase, ohne sich eingehend mit den Materialien zum Erwerb des notwendigen Textsortenwissens und/oder sich mit den vorgesehenen Planungsschritten eingehend auseinanderzusetzen. Auch sind sie in der Überarbeitungsphase überwiegend nur an den Rückmeldungen zur Sprachrichtigkeit interessiert, *peer feedback* wird wenig geschätzt, das Überarbeiten auf Textebene wird nur ungern angegangen. Hier bedarf es einer konsequenten Führung durch die Lehrperson, die den Prozess im Auge behält und zum kollaborativen Arbeiten auffordert. Den Lernenden soll bewusstgemacht werden, dass das Überspringen von Phasen weder für den Schreibprozess noch für das Endprodukt förderlich ist, die Auswertung von Logdaten hat gezeigt, dass dies zum Erfolg führen kann. Dieses Programm eignet sich

somit besonders für ein *Blended learning*-Format (Kuri & Doleschal 2016; Doleschal 2018; Doleschal & Kuri 2019).

Während der offiziellen Projektlaufzeit 2014–2016 wurden die Grundlagen und die wesentlichen Komponenten gemeinsam und in Übereinstimmung aller vier Projektuntergruppen erarbeitet. Mit Ende 2016 offiziell abgeschlossen, handelt es sich bei der Sektion für Deutsch weiterhin um *work in progress*: 2018 wurden 6 Module umfassend, 6 weitere in einigen Aspekten einer Überarbeitung unterworfen: Die Textbeschreibungen wurden auf Basis neuerer Forschungsergebnisse (u.a. Kuri 2019 zur Rezension) inhaltlich und sprachlich überarbeitet, die Annotationen der jeweiligen Beispieltexte ergänzt und durch ein einheitliches Farbleitsystem harmonisiert, Aufgaben und Übungen im Tool Pool wurden ebenso überprüft und ergänzt, wie die Aufgabengestaltung in den drei Schreibphasen. 2021/22 läuft die Überarbeitungsphase für die weiteren 6 Module, neue Erkenntnisse fließen auch in die bereits redigierten ein.[8]

Auch hier zeigen sich die Vorteile der Digitalisierung: Fehlerhaftes kann ohne große Eingriffe korrigiert, Rudimentäres ergänzt, neue Erkenntnisse können eingearbeitet werden. Dies gilt nicht nur für die Autorinnen der Materialien, sondern auch für die Benutzer/innen: Unterrichtende können die Module als Downloadpakete in ihr eigenes Moodle herunterladen und ihrem Lehr-/Lernkontext anpassen. Und in Analogie zu den vorhandenen Modellen können Module für weitere Textsorten entwickelt werden.

Literaturverzeichnis

Aufgebauer, M. (2021). *Was verraten LernerInnentexte über den Schreibprozess und können aus der Prozessanalyse Rückschlüsse auf das Schreibprodukt gezogen werden?* Vortrag, Sektion: Textmuster und „Lernmuster“ – professionelles und wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch, XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) Palermo 26.7.–1.8.2021 „Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven“.

Beaufort, A., & Iñesta, A. (2014). Author profiles: Awareness, competence, and skills. In E.-M. Jakobs, D. Perrin & K. Knapp (Hg.), *Handbook of Writing and Text Production* (S. 141–158). Berlin: Mouton de Gruyter.

Becker-Mrotzek, M., et al (2015). Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der Schreibkompetenz. Von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung. In A. Redder, J. Naumann & R. Tracy

8 Die Überarbeitungen werden durch das SchreibCenter der Universität Klagenfurt unterstützt, in den Fußzeilen der Materialien auf der Plattform sind die jeweiligen Autorinnen und Mitarbeiterinnen angeführt.

(Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* (S. 177–205). Münster: Waxmann.

Beese, M., & Roll, H. (2015). Textsorten im Fach – Zur Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerausbildung. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerausbildung und Unterricht* (S. 52–73). Stuttgart: Fillibach.

Bräuer, G. (2009). Schreiben. In G. Bräuer (Ed.), *Scriptorium. Ways of Interacting with Writers and Readers* (S. 15–26). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Bräuer, G. (2016). The Didactic Framework for WRILAB2. In A.-M. Perissutti, S. Kuri & U. Doleschal (Eds.), *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2* (S. 13–21), Wien: LIT.

Diehl, E., Pistorius, H., & Dietl, A. F. (2002). Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich? In Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven* (S. 143–163).Tübingen: Narr.

Dengscherz, S. (2016). Sprachstrukturen reflektieren, verstehen – und erklären können. Zur Auseinandersetzung mit Grammatik in der Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Grammatik. CM-Beiträge zur Lehrerforschung.* Band 3 (S. 30–60). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

Doleschal, U. (2018). Planung, Überarbeitung, Feedback: Textsorten erarbeiten mit WRLAB2. *JoSch – Journal der Schreibberatung, 15*, 33–42.

Doleschal, U., & Kuri, S. (2016). WRILAB2: On-line Reading and Writing Laboratory for Czech, German, Italian und Slovenian L2. Insights from Theory and Application. In A.-M. Perissutti, S. Kuri & U. Doleschal, (Eds.), *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2* (S. 23–35). Wien: LIT.

Doleschal, U., & Kuri, S. (2019). Vom Langtext zum Abstract: Das Thesis Abstract mit WRILAB2. In C. Wymann (Hrsg.), *Praxishandbuch Schreibdidaktik. Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen* (S. 221–226). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Fandrych, C., & Thurmair, M. (2011). *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Narr.

Feld-Knapp, I. (2009). Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In K. Adamzik, K. & W.-D. Krause (Hrsg.), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. (2. überarbeitete Auflage). (S. 115–135).

Feld-Knapp, I. (2010). Texte im Fremdsprachenunterricht – alte Probleme und neue Herangehensweisen. In W.-D. Krause (Hrsg.), *Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse* (S. 188–206). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Feld-Knapp, I. (2016). Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Grammatik. CM-Beiträge zur Lehrerforschung*, Band 3, (S. 15–29). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann, & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Stuttgart: Fillibach.

Fix, U. (2008). *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin: Frank & Timme.

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication 32*, 365–387.

Freudenberg-Findeisen, R. (2016). Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Zur Einführung. In R. Freudenberg-Findeisen (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 9–24). Hildesheim: Olms.

Gindl, M. (2026). *Technisches Handbuch WRILAB2*. https://www.wrilab2.eu/moodle [11.11.2021].

Girgensohn, K., & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren – Schreiben lernen: eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

Hauser, S., Kleinberger, U., & Roth, K.S. (Hrsg.) (2014). *Musterwandel – Textsortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik*. Bern: Peter Lang.

Heller, C., & Doleschal, U. (2021). Materialgestützte Schreibprozesse bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften: eine Anwendung von WRILAB2 an der FH Kärnten. In S. Reitbrecht (Hg.), *Schreiben im Kontext* (S. 239–252). Berlin: Erich Schmidt.

Hoffmann, M. (2016). Kritik und Rezension – Kommentar und Glosse. Textvergleiche als Methode bei der Vermittlung von Textsortenkompetenz. In R. Freudenberg-Findeisen (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 47–68). Hildesheim: Olms.

Hufeisen, B., & Thonhauser, I. (2016). Authentische, didaktisierte und didaktische Texte – Überlegungen zur Textarbeit aus drei verschiedenen Perspektiven. In R. Freudenberg-Findeisen (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 149–164). Hildesheim: Olms.

Klötzke, R. (2021). Digital mit Lehrwerken arbeiten. *Fremdsprache Deutsch, Themenheft Arbeit mit Lehrwerken (65)*, 57–60.

Knorr, D. (2021). *Praktikumsbericht – Herausforderungen einer Textform für fremdsprachlich Schreibende*. Vortrag, Sektion: Textmuster und „Lernmuster" – professionelles und wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch, XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) Palermo 26.7.–1.8.2021 „Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven".

Knorr, D., & Nardi, A. (Hrsg.) (2011). *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Krames, M. (2016). Von der Wortschatzwende zur Textsortenwende. In R. Freudenberg-Findeisen (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 219–238). Hildesheim: Olms.

Krause, W.-D. (2010). Linguistische Grundlagen der Analyse von Ergebnissen fremdsprachiger Kommunikationsprozesse. In W.-D. Krause (Hrsg.), *Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse* (S. 53–72). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Kruse, O., & Rapp, C. (2020). Digitale Schreibtechnologie: Entwicklungen, Anforderungen und Kompetenzen. In B. Huemer et al. (Hrsg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: diskursübergreifende Perspektiven* (S. 129–152). Wien: Böhlau.

Kuri, S. (2017). Schreiben im Fremdsprachenunterricht – transversal und domänenspezifisch. *KDVinfo, (25)* 48–49, 21–30.

Kuri, S. (2019). *Die Rezension. Entwicklung, Bestimmung, Geltung*. Udine: Forum.

Kuri, S. (2020). Die Technik nutzen. Das Schreiben fördern mit WRILAB2. *ide (1)2020*, 122–125.

Kuri S., & Doleschal, U. (2016). Zwölf Module für die Entwicklung von Textkompetenz in DaF/DaZ. Didaktische Anmerkungen für Unterrichtende. In A.-M. Perissutti, S. Kuri & U. Doleschal, (Eds.), *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2* (pp. 102–125). LIT: Wien.

Kuri, S., & Doleschal, U. (2021). Schreiben im Unterricht mit WRILAB. In J. Meier (Hrsg.), *Schreiben im Unterricht* (Beiträge zur Fachdidaktik. Bd. 3). (S. 64–98). Wien: Praesens Verlag.

Ortner, H. (2000). *Denken und Schreiben*. Tübingen: Niemeyer.

Ortner, H. (2002). Schreiben für Fortgeschrittene – vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben. In P.R. Portmann-Tselikas & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren* (S. 233–246). Innsbruck: Studienverlag.

Puato, D. (2017). Zusammenfassung. In D. Puato & C. Di Meola (2017*)*, *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik. Perspektiven auf die semanto-pragmatische Dimension der Grammatik* (S. 285–290). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Riehl, C.M. (2014), *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. (3. Auflage). Tübingen: Narr.

Ruhmann, G., & O. Kruse (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 15–34). Leverkusen: Barbara Budrich.

Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.

Sennewald, N. (2014). Schreibstrategien. Ein Überblick. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben* (S. 169–190). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Skiba, D. (2013). Vom Schreiben zur Textproduktion. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache (S. 141–152). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Trappen, S. (2003). Repertoires öffnen. Ein Rhetorik-Modell für Schreibtrainings. In D. Perrin, I. Boettcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven*

zu professionellen Schreibstrategien. 2., überarbeitete Auflage (S. 171–183). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Thurmair, M. (2010). Textlinguistik. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 275–283). Berlin: Mouton de Gruyter.

Venohr, E. (2016). Kulturkontrastive Aspekte von Textsorten in der DaF-/DaZ-Vermittlung – Konsequenzen für die Textsortenauswahl in Lehrwerken. In R. Freudenberg-Findeisen (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 133–147). Hildesheim: Olms.

Vygotsky, L.S. (1987). *Thinking and speech*. (N. Minick, Trans.). New York: Plenum Press.

Inter- und transkulturelles Lernen beim Schulaustauschaustausch im Bereich Deutsch (als Fremdsprache)

Herausgegeben von Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Ute K. Boonen, Sabine Jentges, Paul Sars

Inter- und transkulturelles Lernen beim Schulaustauschaustausch im Bereich Deutsch (als Fremdsprache)

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz (Poznań), Ute K. Boonen (Duisburg-Essen), Sabine Jentges (Nijmegen), Paul Sars (Nijmegen)

Abstract: In der Sektion „Inter- und transkulturelles Lernen beim Schüleraustausch im Bereich Deutsch (als Fremdsprache)“ wurden interaktiv vier Themenbereiche diskutiert, nämlich Selbst- und Fremdbilder und Stereotype, Inter- und transkulturelles Lernen, Austausch konkret sowie Herausforderungen und Perspektiven des Schüleraustauschs. Die präsentierten Beiträge zeigen einen Ausschnitt der facettenreichen Austauschmöglichkeiten und -potentiale insbesondere für Schulen in den Nachbarländern im (grenznahen) deutsch-niederländischen sowie deutsch-polnischen Schulkontext. Das Fazit dieser Sektion lautet: Alle an dieser Sektion Beteiligten sehen einen Mehrwert in schulischen Begegnungsprojekten.

Keywords: Interkulturelles Lernen, Transkulturelles Lernen, (Schul-)Austausch, Selbst- und Fremdbilder

1. Einleitung

Die Sektion D1 „Inter- und transkulturelles Lernen beim Schüleraustausch im Bereich Deutsch (als Fremdsprache)“, die auf aktuelle Forschungsergebnisse zu Inter- und Transkulturalität in Schulaustauschprojekten fokussierte, tagte am Dienstag, dem 27., und Mittwoch, dem 28. Juli, online über Zoom. Insgesamt konnten 17 Referent:innen gewonnen werden. Über den an der Universität Duisburg-Essen eingerichteten Moodlekursraum wurden die Materialien für die Sektion den Teilnehmer:innen schon vorab zur Verfügung gestellt.

Das Programm wurde in vier thematische Blöcke gegliedert; die ersten beiden Blöcke fanden am 1. Konferenztag statt, die beiden letzten am 2. Konferenztag:

Thema 1: Selbstbilder und Fremdbilder, Stereotype
(Moderation: Ute K. Boonen)
Thema 2: Inter- und transkulturelles Lernen
(Moderation: Sabine Jentges)
Thema 3: Austausch konkret
(Moderation: Sylwia Adamczak-Krysztofowicz)
Thema 4: Herausforderungen und Perspektiven des Schüleraustauschs
(Moderation: Sabine Jentges)

Zu den einzelnen Blöcken erstellten die Referent:innen Screencastvideos, PowerPoint-Präsentationen oder E-Poster und hielten in der online Konferenz kurze Impulsvorträge. Für jeden Themenblock war darüber hinaus Zeit zur Diskussion eingeplant. Da alle Teilnehmer:innen der Sektion die verschiedenen Präsentationen bereits vorab anschauen konnten, konnte man an den Konferenztagen direkt in medias res gehen. Dadurch waren die Diskussionen äußerst interaktiv und angeregt. Das Publikum setzte sich dabei sowohl mit ausgewählten theoretischen Konzepten als auch mit konkreten Beispielfällen von Austauschprojekten mit dem Ziel auseinander, auf die folgenden Fragestellungen näher einzugehen:

1. Welche Rolle spielt inter- bzw. transkulturelles Lernen bei internationalen Schulaustauschprojekten (bei Schüler:innen, bei Lehrpersonen, bei der wissenschaftlichen Begleitung)?
2. Wie kann mit inter- und transkulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten in schulischen Austauschprojekten umgegangen werden und was ist der Mehrwert solcher Austauschprojekte, auf sprachlicher sowie interkultureller Ebene?
3. Welche Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Grenzen sowie daraus resultierende Lösungsvorschläge gibt es z.B. für Zielsetzungen, thematische Schwerpunkte, didaktisch-methodisches Handwerkszeug, Austauschaufbau und -verlauf, diverse Austauschformen sowie ein Betreuungskonzept?

Der Schwerpunkt der in den folgenden Abschnitten präsentierten Beiträge liegt im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Die sich hieraus ergebenden Fragestellungen dürften aber zweifelsohne auch auf Schulprojekte in anderen Fremdsprachen und mit weiteren Ländern übertragbar sein.

2. Selbstbilder und Fremdbilder, Stereotype (Ute K. Boonen)

Im Themenblock 1 wurden 5 Beiträge gehalten, die alle verschiedene Formen von Selbstbildern und Fremdbildern, Stereotypen, Vorurteilen und Klischees thematisierten. Den Auftakt machten Ute K. Boonen (Universität Duisburg-Essen) und Pia Awater (Universität Duisburg-Essen) in Kooperation mit Jörg Wesche (Universität Göttingen) mit ihrem Vortrag über „Selbst- und Fremdbilder, Stereotype und Vorurteile“. Die Referent:innen unternahmen das schwierige Unterfangen, das recht vage Konzept des Stereotyps zu fassen und von anderen, ebenfalls sehr vagen Begriffen wie Klischee und Vorurteil abzugrenzen. Verschiedene Kriterien für die verschiedenen Konzepte wurden zusammengetragen und in Beziehung zueinander gebracht. Dabei vertraten

die Referent:innen die Auffassung, dass Stereotype grundsätzlich als skalierbares Konzept aufzufassen sind, das zur empirischen Beschreibung von konventionalisierten Selbst- und Fremdbildern dienen kann. In dieser Skalierung können dann (negative) Vorurteile, Feindbilder und Klischees subsumiert werden.

Stereotype und Vorurteile im konkreten deutsch-polnischen Austausch waren das Thema der Vorträge von Krystyna Mihułka und Mariusz Jakosz. Das polnisch-deutsche Verhältnis ist stark vom zweiten Weltkrieg geprägt, was bis heute eher negative Assoziationen zu Deutschland und den Deutschen auslöst.

Krystyna Mihułka (Universität Rzeszów) präsentierte in ihrem Vortrag die Ergebnisse zweier Studien zu „Selbst- und Fremdbildern in der Fremdsprachendidaktik. Am Beispiel des DaF-Unterrichts in Polen". Zum einen zeigte die Längsschnittstudie unter polnischen Oberschullernenden und Germanistikstudierenden aus dem Karpatenvorland, dass sich das Bild junger Polen von Deutschland und den Deutschen durch Deutschunterricht positiv wandelt. Durch die Befragung polnischer Germanistikstudierender wurde deutlich, dass verschiedene Faktoren die Einstellung der Befragten beeinflussten, nämlich der DaF-Unterricht in der Schule und das Germanistikstudium, aber vor allem Aufenthalte in Deutschland und direkte Kontakte zu den Deutschen im Zielsprachenland. Austausch ist also essentiell.

Auch Mariusz Jakosz (Schlesische Universität Katowice) hat mit einer Befragung unter polnischen und deutschen Lernenden Stereotype untersucht. In seinem Vortrag „Zur Bedeutung des Schüleraustausches für interkulturelles Lernen: eine empirische Studie zu Stereotypen und Vorurteilen polnischer und deutscher Lernenden in der gegenseitigen Wahrnehmung" stellte er die Ergebnisse einer Befragung unter polnischen und deutschen Schüler:innen nach ihren jeweiligen Heterostereotypen vor und nach dem Effekt des Schulaustauschs auf das Bild vom Nachbarn. Jakosz kommt zu dem Ergebnis, dass der Austausch mit dem Nachbarland zu einer Horizonterweiterung führt, dass die Schüler:innen ihre Fremdsprachenkenntnisse ausbauen und neue Möglichkeiten erschließen, wichtige soziale Kompetenzen erwerben, ihre Persönlichkeit weiterentwickeln und dass darüber hinaus durch geschlossene Freundschaften ein Beitrag zur Völkerverständigung geleistet wird.

Das niederländisch-deutsche Nachbarschaftsverhältnis ist ebenfalls stark durch den zweiten Weltkrieg geprägt. Pia Awater (Universität Duisburg-Essen) und Ute K. Boonen (Universität Duisburg-Essen) gingen in ihrem Vortrag „Unser Bild vom Nachbarn: das deutsche Niederlandebild und das niederländische Deutschlandbild" insbesondere auf den Wandel des deutschen Niederlandebilds und des niederländischen Deutschlandbilds vom 17. bis 21. Jahrhundert ein. Dabei stellten sie auch neueste Untersuchungen zum deutschen Niederlandebild vor, nämlich zum einen eine Befragung unter

deutschen Schüler:innen aus der Grenzregion Rhein-Waal und zum anderen eine empirische Analyse von Karikaturen aus den letzten 20 Jahren. Dabei zeigte sich, dass manche Stereotype kultur-epochal oder sogar kulturdauernd sind, sich bei der jüngeren Generation das Bild aber deutlich verändert.

Ute K. Boonen (Universität Duisburg-Essen) und Jörg Wesche (Universität Göttingen) wiederum verglichen in ihrem Vortrag „West-östliche Spiegelungen: Russische und niederländische Deutschlandbilder im Vergleich" Stereotype zu Deutschland und den Deutschen aus russischer und niederländischer Perspektive. Sie stellten heraus, dass Deutschland- und Deutschenbilder durch Autos, Bier und Ordnung sowie Bayern als Synonym für Deutschland weithin kulturübergreifend und -dauernd funktionieren. Sie griffen außerdem den Aspekt der Sprache heraus, um Stereotype zum Deutschen zu ermitteln. Derartige Stereotype gibt es schon seit dem 17. Jahrhundert. Deutsch wird meist mit Männern assoziiert und erscheint vor dem Hintergrund der NS-Zeit immer noch militarisiert, obwohl sich das Deutschenbild insgesamt zum Positiven gewandelt hat. Die deutsche Sprache wird in beiden Ländern als hart, laut und besonders schwierig betrachtet (vor allem Artikel, Flexion und Komposita).

3. *Inter- und transkulturelles Lernen (Sabine Jentges)*

Der zweite Themenbereich beschäftigte sich in vier Beiträgen mit theoretischen Aspekten und praktischer Umsetzung kultureller Lernprozesse. Einleitend wurde von Sabine Jentges (Radboud Universität Nijmegen) der Begriff des kulturreflexiven Lernens eingeführt und von Konzepten des inter- und transkulturellen Lernens abgegrenzt. Zentrale These des Beitrags war, dass kulturelles Lernen in einem modernen Fremdsprachenunterricht und somit auch in schulischen Austauschbegegnungen immer ein reflexives und somit kulturreflexives Lernen sein muss. Konzepte des interkulturellen Lernens, die von einer Kontrastierung des Eigenen im Vergleich zum neuen, unbekannten Fremden ausgehen, greifen zu kurz, liegt ihnen doch ein starrer, homogener Kulturbegriff zu Grunde. Dies gilt insbesondere dann, wenn ihre Umsetzung im Unterricht oder bei Austauschbegegnungen auf der Ebene eines reinen Vergleichs von (nationalen) Kulturen bleibt („wie ist das bei euch, wie ist das bei uns"). Es geht beim kulturellen Lernen nicht nur darum, etwas über die Zielkultur zu lernen, sondern um die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einnehmen zu können. Entsprechend wird kulturreflexives Lernen wie folgt definiert: Kulturreflexives Lernen bedeutet, dass kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster der Beteiligten nicht nur thematisiert, sondern gleichermaßen diskutiert und kritisch reflektiert werden, so dass sich diese von ihrem

eigenen Denken und Handeln und dem Denken und Handeln ihrer Partner:innen (im Austausch) bewusst werden, ihre Reflexionskompetenz ausbauen und ihre Diskursfähigkeit erweitern. Kulturreflexives Lernen ist prozesshaft und handlungsorientiert, da die vertrauten kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster durch die Begegnung mit unbekannten Handlungs- und Deutungsmustern erschüttert und in Frage gestellt werden und somit der Prozess der Kulturreflexion angeregt wird, bei dem die vertrauten Muster überprüft und ggf. angepasst und somit weiterentwickelt werden können (vgl. Immers 2020: 30).

In den weiteren Beiträgen des Themenblocks wurden Beispiele aus der Praxis vorgestellt. Małgorzata Derecka (Universität Olsztyn) gab Einblicke in ihre Arbeit mit Jugendlichen aus Taiwan im Rahmen von Sommerkursen in Deutschland, zur Vorbereitung auf ein Schulaustauschjahr in Deutschland, bei dem die beteiligten 16–19-jährigen Jugendlichen aus Taiwan in Gastfamilien in Deutschland untergebracht werden. Insbesondere der Übergang von Sommerkurs mit Peers zum Leben in Gastfamilien vor Ort scheint für einen gelungenen Aufenthalt im Gastland äußerst wichtig, entsprechend werden Kennenlernabende mit gemeinsamem Kochen als erlebendes Lernen, aber auch faktische Informationen zum Leben in Deutschland in die Sommerkurse integriert, um diesen Übergang für die Schüler:innen zu erleichtern. Gleichzeitig zeigt die Erfahrung aus diesem Projekt, wie wichtig das Leben in Gastfamilien für sprachliches und kulturelles Lernen ist.

Hieran anschließend gaben Heike Roll und Julia Plainer (beide Universität Duisburg-Essen) Einblicke in unterschiedliche Projekte, die sie im Rahmen des Austauschprojekts *Nachbarsprache & buurcultuur* mit Schüler:innen aus Deutschland und den Niederlanden durchgeführt haben.

Heike Roll berichtete unter dem Titel „Was siehst du, was sehe ich, was sehen wir?" über sprachlich-kulturelles Lernen beim Schulaustausch, und dies am konkreten Beispiel einer Austauschbegegnung, die in Zusammenarbeit mit Mitarbeiter:innen des Kaiser-Wilhelm-Museums Krefeld entwickelt wurde. Herausgestellt wurden die Grundprinzipien des sprachdidaktischen Ansatzes „Sprache durch Kunst" (vgl. Roll et al. 2017), die spezifisch zur Nutzbarkeit im nachbarschaftlichen Begegnungskontext erläutert wurden: Die Arbeiten mit Kunstwerken im Museum ermöglichen einen breiten Zugang zum Sprachenlernen und zum kulturellen Austausch, da entsprechende Aufgabenimpulse gemeinsames Lernen im Zusammenspiel von Sinneswahrnehmung, sprachlichem Ausdruck und kooperativen Lernformen eröffnen. Die künstlerischen Inhalte laden die beteiligten Schüler:innen mittels kreativen und spielerischen Arbeitsweisen zu authentischen Gesprächssituationen ein, in denen ihre unterschiedlichen Sichtweisen auf die Kunstwerke thematisiert und besprochen werden, beispielsweise bei der gemeinsamen Beschreibung eines dieser Kunstwerke (vgl. Roll & Okonska 2021).

Im Beitrag von Julia Plainer lag der Schwerpunkt vor allem auf sprachreflexiven und mehrsprachigen Lernprozessen. Es wurden Einblicke in sprachliche Aushandlungsprozesse während Austauschbegegnungen von Schüler:innen aus Deutschland und den Niederlanden gewährt. Julia Plainer berichtete unter dem Titel „Austausch über Geschriebenes" über Schreib(beratungs)gespräche als authentischen Kommunikationsanlass und Möglichkeiten der Nutzbarmachung sprachlicher Ressourcen in einer binationalen Austauschbegegnung von Schüler:innen. Ziel eines grenzüberschreitenden Schulaustauschs – so die Grundannahme – ist, die teilnehmenden Schüler:innen miteinander ins Gespräch kommen zu lassen, was jedoch insbesondere solchen Schüler:innen, die noch am Beginn des Lernens der Nachbarsprache stehen (A1–A2-Niveau GER), schwerfallen kann. Aus den im Rahmen ihres Forschungsprojektes erhobenen sprachbiografischen Daten geht jedoch hervor, dass Schüler:innen häufig gemeinsame Sprachen teilen, diese aber nicht immer automatisch in Gesprächen während des Austauschs kreativ einzusetzen vermögen. Entsprechend wurden Möglichkeiten eines bereits durchgeführten Poetry-Slam-Schreibprojekts vorgestellt, bei dem die Schüler:innen gemeinsam beratende „Schreibgespräche" durchführen, und ihr gesamtes mehrsprachiges Repertoire bewusst nutzen lernen (vgl. Plainer 2021).

4. *Austausch konkret (Sylwia Adamczak-Krysztofowicz)*

Im dritten thematischen Schwerpunkt wurden Möglichkeiten, Schwierigkeiten sowie Lösungsstrategien von und für Austauschbegegnungen im Schulkontext in den Mittelpunkt gerückt sowie unterschiedliche Zielsetzungen, Themenstellungen und Gestaltungsformen von Schulaustausch diskutiert. Einführend zeigte Henning Meredig (Radboud Universiteit Nijmegen) in seinem Impulsreferat zum Thema „Sprachliche und kulturelle Herausforderungen bei ersten Austauschbegegnungen im grenznahen deutsch-niederländischen Schulkontext" erste Ergebnisse einer Pilotstudie, die Herausforderungen und Strategien beim ersten interkulturellen Austausch zwischen niederländischen und deutschen Sekundarschulen fokussierte. Anhand von 15 Protokollen aus dem Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* und den hier zwischen 2017 und 2019 gewonnenen Daten ging der Referent auf ausgewählte Fragen zum Austausch und zu Unterrichtsstrategien sowohl auf kommunikativer als auch auf kultureller Ebene ein. Bei der Präsentation wurde hervorgehoben, dass die Austauschtage einen umfassenden Prozess des Kennenlernens der Sprache und Kultur des Nachbarlandes durch die Integration von außerschulischen Lernaktivitäten in Gang setzen und die Erfahrungen aller Beteiligten erweitern. Darüber hinaus ermöglichten sie den Lernenden, die (noch) nicht über

ausreichende Kommunikationsfähigkeiten in einem mehrsprachigen Kontext verfügten, zu erfahren, dass sie auf Interaktionsstrategien zurückzugreifen können, wie z.B. auf rezeptive Mehrsprachigkeit, die Verwendung einer dritten Sprache oder den Einsatz eines mehrsprachigen Mediators (vgl. hierzu Meredig 2021).

Tina Konrad stellte in ihrer Präsentation zum Thema „Sprachendorf mal anders – im Austausch und live“ Ergebnisse des im realen Raum (in der niederländischen Stadt Venlo) durchgeführten Sprachendorf-Projekts vor, das den Beteiligten die Möglichkeit eröffnete, die oft in der Klassensituation zu kurz kommende mündliche Interaktion und dadurch die Fertigkeit Sprechen zu verbessern. Da ein Sprachendorf – ein im Klassenraum simuliertes oder auch gerne bei grenzüberschreitenden Schulaustauschen echtes Dorf – verschiedene Stationen umfasst, an denen Lernende in verschiedenen lebensnahen Situationen mündliche Sprachaufgaben mit Gesprächspartner:innen an jeder Station zu absolvieren haben, wurden von der Referentin konkrete Beispiele von realen Stationen präsentiert, die als landeskundlich authentische und dadurch nachhaltige Erfahrung an außerschulischen Lernorten gelten können. Die an dem Projekt Beteiligten wurden dazu in bilinguale Gruppen eingeteilt (ideal 2:2) und besuchten eine oder mehrere ausgewählte Stationen in der Stadt Venlo (z.B. Bäckerei, Bahnhof, Laden etc.). Die Gastschüler:innen erfüllten dabei die Sprechaufgaben und die Gastgeber:innen übernahmen die Rolle der Führenden und Helfenden. Nach der Beantwortung der Fragestellung, wie das Sprachendorf live in der Praxis funktioniert, wurde in der Präsentation auf den Mehrwert von alltäglichen Gesprächssituationen mit kompetenten Sprachpartner:innen näher eingegangen.

Angela Schmidt-Bernhardt, Victoria Storozenko und Sylwia Adamczak-Krysztofowicz widmeten sich der Angst als einem der affektiven Faktoren beim Fremdsprachenlernen in transkulturellen Jugendaustauschprojekten. Zuerst erörterten die Referent:innen Sprechängste aus sprachwissenschaftlicher, pädagogischer und psychologischer Perspektive (vgl. hierzu Nerlicki & Riemer 2012 sowie Storozenko, Schmidt-Bernhardt und Adamczak-Krysztofowicz 2017). Danach gingen sie auf zwei Fragestellungen ein: Zum einen wollten sie situationsspezifische Ängste herauskristallisieren, die bei der Kommunikation und Interaktion zwischen Austauschschüler:innen auftreten können. Zum anderen war für sie die Frage relevant, wie Sprechhemmungen im Rahmen von schulischen Austauschprogrammen abgemildert werden können. Als Grundlage zur Antwort auf diese Fragen diente den Forscherinnen eine im September 2018 durchgeführte Untersuchung im Rahmen eines deutsch-polnischen Schulaustausches, an dem sich vierzehn- und fünfzehnjährige Schüler:innen einer Grundschule aus Poznań und einer Berliner Gesamtschule beteiligt haben. Nach der gemeinsamen Erstellung eines E-Reiseführers der Begegnungsstadt Poznań für Jugendliche aus anderen Regionen und Ländern

reflektierten die Projektbeteiligten ihre Unsicherheiten in der Kommunikation. Hierzu wurden als Forschungsinstrumente anonym auszufüllende Fragebögen mit offenen Fragen eingesetzt. Abschließend wurden Forschungsdesiderata mit Implikationen für weitere Austauschprojekte mit Jugendlichen abgeleitet. Als wesentliche Konsequenzen für zukünftige Begegnungsprojekte im Schulkontext gelten: 1. Sensibilisierung der Lehrenden und Lernenden, ihre rezeptive Mehrsprachigkeit zu nutzen; 2. Einsatz von Methoden und Arbeitstechniken aus anderen Wissenschaften zum Abbau von Sprechhemmungen (z.B. Sprechtrainings); 3. Einführung in Kompensationsstrategien in E-Portfolios, Lerntagebüchern und Reflexionsrunden; 4. Lehrer:innenprofessionalisierung und Einbindung der Thematik von Schulaustauschprogrammen in die Ausbildung von Lehrkräften.

5. Herausforderungen und Perspektiven des Schuleraustauschs (Sabine Jentges)

Im 4. und abschließenden Themenblock dieser Sektion wurden Herausforderungen und Perspektiven von Austauschprojekten auf Basis bereits abgeschlossener Projekte herausgearbeitet. Natalja Jourdy (Paris) präsentierte einführend ihre Erfahrungen aus Schulaustauschbegegnungen zwischen Frankreich und Deutschland unter dem Titel „Deutsch-französischer Schüleraustausch zwischen neuen Herausforderungen und neuen Perspektiven". Ausgehend von der langen und regen Tradition im deutsch-französischen Schulaustausch, der bereits seit den 1960er Jahren als wichtiger Bestandteil der deutsch-französischen Kooperation zu sehen ist, verwies sie auf unterschiedliche Programme und vielfältige Möglichkeiten des Schulaustausches. Als wesentliche Punkte für einen gelungenen Austausch, mit dem insbesondere die Ziele, sich Neuem gegenüber zu öffnen sowie Erziehung zu Weltbürger:innen zu fördern, angestrebt werden, wurden genannt:

- Austausch macht Schule: Inklusion **aller** Schüler
- Schulaustausch als Projekt konzipieren und umsetzen
- Interdisziplinarität berücksichtigen bzw. Bezüge zu Lehrplänen herstellen
- Curriculare Integration sowie auch institutionelle Verankerung anstreben
- Überschaubare und motivierende Ziele setzen
- Neue Medien einsetzen

Ein wichtiger Aspekt des Beitrags von Natalja Jourdy waren Denk- und Diskussionsanstöße dazu, wie es nach dem durch Covid19-Lockdowns bedingten Aussetzen physischer grenzüberschreitender Austauschbegegnungen in der nahen Zukunft weitergehen wird.

Edyta Bochnia gewährte Einblicke in die Ergebnisse ihres 2018 abgeschlossenen Promotionsprojektes zum Thema „Europa bietet Möglichkeiten. Interkulturelles Lernen und berufliche Bildung im Rahmen internationaler Schulaustauschprojekte zwischen Polen und Deutschland" (Bochnia (in Vorbereitung für den Druck)). Der Arbeitskontext dieses Projektes sind internationale Praktika in beruflichen Schulen, konkret die technische Bauschule in Polen, bei der die Schüler:innen mit Unterstützung europäischer Fördermittel Praktika im deutschsprachigen Raum absolvieren können. Kooperationspartner im vorgestellten Projekt war das Baubildungszentrum Magdeburg. Mit den Praktika verbundene Ziele sind: die Kultur einer anderen Organisation kennenzulernen, Berufs- und Sprachwissen zu entwickeln sowie die Vertiefung in bestimmte Bereiche des kulturellen Lebens im Gastland. Die von Edyta Bochnia in ihrer qualitativen Studie erhobenen Daten (Beobachtungen und Befragungen) zeigen, dass ein solcher Schulaustausch im Praktikum zu beruflichem Wissen, Entfaltung der interkulturellen Kompetenz und Entwicklung interkultureller Berufskompetenz beitragen. Auf langfristiger Ebene zeigt sich, dass zahlreiche der beteiligten Schüler:innen ihre berufliche Ausbildung und spätere Arbeitstätigkeit in Deutschland fortsetzen. Edyta Bochnia plädiert dann auch für internationalen Austausch als selbstverständlichem Teil einer beruflichen oder berufsschulischen Ausbildung.

Sabine Jentges, Eva Knopp und Chrissy Laurentzen (alle Radboud Universiteit Nijmegen) berichteten unter dem Titel „Rezeptive Mehrsprachigkeit als Chance im deutsch-niederländischen Schulaustausch" über eine von ihnen durchgeführte Pilotstudie zum Einsatz rezeptiver Mehrsprachigkeit im deutsch-niederländischen Austausch. Ausgehend von neueren Ansätzen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die auf die Bewusstmachung und den Ausbau des eigenen plurilingualen Repertoires abzielen, um dies in mehrsprachigen Situationen flexibel zum Einsatz kommen zu lassen (vgl. Duarte & Günther-van der Meij 2018; Melo-Pfeifer 2018), wurden Materialien und Vorgehensweise eines kompakten Interventionsworkshops für Jugendliche aus Deutschland und den Niederlanden, die noch keinen Unterricht in der jeweiligen Nachbarsprache hatten, präsentiert. Mithilfe dieses Workshops soll der Einstieg in die Interkomprehension der Nachbarsprache erleichtert werden. Durch kontrastive Sprachbetrachtung, wie sie auch dem Interkomprehensionsansatz im EuroCom-Projekt (Hufeisen & Marx, 2014) zugrunde liegt, werden die Teilnehmer:innen sich ihrer eigenen plurilingualen Ressourcen bewusst und lernen, diese gezielt beim Entschlüsseln von Wörtern und Texten in der vermeintlich unbekannten Sprache anzuwenden. Die Effektivität des Workshops wurde mit Hilfe eines Pre-Post-Designs kontrolliert. Erste Ergebnisse dieser Monitoring-Studie wurden vorgestellt, hierbei zeigten sich starke individuelle Unterschiede bezüglich des Lernerfolgs der einzelnen beteiligten Schüler:innen, die auf Einfluss von sprachlichem Hintergrund, Sprachlernaffinität und

Ambiguitätstoleranz beim Sprachenlernen zurückgeführt werden (vgl. Jentges et al. 2021).

Schließlich gab Jana Hermann (Radboud Universiteit Nijmegen/Universität Duisburg-Essen) Einblicke in ihr kürzlich abgeschlossenes Promotionsprojekt zum Thema „Schüleraustausch aus Lehrerperspektive" (2021), das im Kontext des deutsch-niederländischen Austauschprojektes *Nachbarsprache & buurcultuur* angesiedelt ist. Ausgehend davon, dass im Schulaustausch die Rolle der beteiligten Lehrpersonen, die die Austausche und Schüler:innen begleiten und die Begegnungen organisieren, von größter Bedeutung ist, sind es in dem Projekt von Jana Hermann die am Austausch beteiligten Lehrkräfte, die im Mittelpunkt stehen. Die aus Interviews, Beobachtungprotokollen und Fragebogen bestehenden Daten wurden in ansichts- und handlungsbezogener Perspektive ausgewertet. In detaillierten inhaltsanalytischen Analysen zeigt sich, wie facettenreich und vielfältig das Austauschverständnis der Lehrenden ist, über welche Kompetenzen sie aus eigener Sicht für Schulaustausche verfügen müssen und dass sie nicht nur eine Rolle im Austausch übernehmen, sondern situationsabhängig zwischen aktiven, teilnehmenden und passiven, begleitenden Funktionen wechseln, die weiter reichen als die „herkömmliche" Rolle der Lehrperson im Klassenraum. Auch zeigt sich, dass die Befragten unabhängig unterschiedlicher Hintergründe (Nationalität, Unterrichtsfächer, Schulform, Grenznähe) tendenziell eher gemeinsame Ansichten als kulturell oder fachlich bedingt unterschiedliche Auffassungen haben. Aus Sicht der beteiligten Lehrpersonen ist Austausch etwas Persönliches und Affektives, eine Herzensangelegenheit und Bereicherung für alle Beteiligten, bei der gemeinsames Miteinanderlernen, Verständigung und Begegnung im Vordergrund stehen. Auch wird deutlich, dass eine inhaltliche Weiterentwicklung von Schulaustausch und eine schulweite und fächerübergreifende Ausweitung sowie die Integration von Lehrenden anderer Fächer als nur Sprachen wünschenswert und zielführend ist.

6. *Ausblick*

Die im Rahmen unserer Sektion präsentierten Beiträge zeigen einen Ausschnitt der facettenreichen Austauschmöglichkeiten und -potentiale insbesondere für Schulen in den Nachbarländern im (grenznahen) deutsch-niederländischen sowie deutsch-polnischen Schulkontext. Das Fazit dieser Sektion lautet: Alle an dieser Sektion Beteiligten scheinen einen Mehrwert in schulischen Begegnungsprojekten zu sehen. Auf der anderen Seite bleibt noch genauer zu untersuchen, worin dieser Mehrwert denn nun konkret besteht. Erste wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse über die Lern- und Lehrprozesse in

Austauschprogrammen zwischen Jugendlichen, über die Rahmenbedingungen für ihren erfolgreichen Verlauf sowie über die positiven wie ggf. auch negativen Aspekte innerhalb solcher Jugendbegegnungen in der deutsch-niederländischen Grenzregion am Beispiel des Projekts *Nachbarsprache & buurcultuur* wurden gerade publiziert (vgl. den von Jentges 2021 herausgegebenen Sammelband). Weitere Fragen, die sich stellen, sind beispielsweise, ob sich die Ergebnisse aus dem bereits erfolgreich abgeschlossenen Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* auf kulturreflexives und plurilinguales Lernen im schulischen Austausch in andere Kontexte übertragen lassen und falls ja, unter welchen Bedingungen. Wie kann man darüber hinaus mit inter- und transkulturellem Lernen bei den Begegnungen von Jugendlichen aus mehr als zwei Ländern (z.B. aus Polen, Deutschland und den Niederlanden), *face-to-face*, digital und in hybrider Form umgehen?

Verallgemeinernd lässt sich zum Thema grenzüberschreitende, internationale schulische Austauschbegegnung und zur Erforschung dieser jedoch festhalten, dass sich von allen hieran Beteiligten, Schüler:innen, Lehrpersonen, Entscheidungsträger:innen, beispielsweise im bildungspolitischen Bereich, und auch ggf. an solchen Projekten beteiligten Wissenschaftler:innen, wie in dieser Sektion vertreten, wie selbstverständlich eine positive Einschätzung zu solchen Begegnungsprojekten finden lässt (vgl. Thomas 1988: 78). Eine systematische wissenschaftliche Erforschung solcher Austauschprojekte ist jedoch bis heute als Defizit zu bezeichnen, wie bereits Michael Byram (1997: 1) konstatierte: „There is however remarkably little systematic research, development or reflection on all this activity." Zwar herrscht ein facettenreicher Erfahrungsschatz in der Literatur zur Austauschpraxis vor, eine systematische wissenschaftliche Auseinandersetzung zum Schulaustausch gibt es jedoch nicht. Von daher sehen wir die Notwendigkeit empirischer Studien, die Voraussetzungen, Effekte und Gelingensbedingungen für einzelne Aspekte von Schulaustausch systematisch erforschen (vgl. Hermann & Jentges 2021), und deren Ergebnisse die Austauschpraxis bei der Entwicklung von Materialien und Fortbildungsangeboten unterstützen können.

Literaturverzeichnis

Bochnia, Edyta (2018): *Rozwijanie kompetencji interkulturowej poprzez wymiany młodzieżowe w kształceniu zawodowym* (Developing Intercultural Competence by Means of YouthExchanges in Vocational Training). Poznań: Unveröffentlichte Dissertation.

Byram, Michael (1997): *Face to Face. Learning "language and culture" through visits and exchanges*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CiLT).

Duarte, Joana/Günther-van der Meij, Mirjam (2018): A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 24–43. https://doi.org/10.21283/2376905x.9.153 (zuletzt abgerufen am 01.10.2021).

Hermann, Jana (2021): *Lehrpersonen im Austausch. Grenzüberschreitende Schulaustauschbegegnungen ausLehrerperspektive*. Amsterdam: LOT.

Hermann, Jana/Jentges, Sabine (2021): Schulaustausch und Nachbarsprachenlernen in Forschung und Praxis. In: Jentges, Sabine (Hg.): *Gemeinsam mit und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt „Nachbarsprache & buurcultuur“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 37–61.

Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Auflage (Vol. 13). Aachen: Shaker Verlag.

Immers, Suzanne (2020): *Kulturreflexives Lernen im Schüleraustausch. Die Möglichkeiten von kulturreflexivem Lernen im Schüleraustausch durch den Einsatz von Portfolios am Beispiel des Projekts „Nachbarsprache & buurcultuur“ und des „eMMA-Portfolios“*. Masterarbeit: Universiteit Utrecht. Online verfügbar unter: https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/customsites/expertisecentrum-moderne-vreemde-talen/scriptieprijs/2020/kulturreflexives-lernen-im-schuleraustausch.pdf (zuletzt abgerufen am: 19.09.2021).

Jentges, Sabine (Hg.) (2021): *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen im Schulaustausch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Jentges, Sabine/Knopp, Eva/Laurentzen, Chrissy/van Mulken, Margot (2021): Deutsch oder Niederländisch? Deutsch und Niederländisch! Zur kommunikativen Effizienz von rezeptiver Mehrsprachigkeit in deutsch-niederländischen Schulaustauschbegegnungen. In: Jentges, Sabine (Hg.): *Gemeinsam mit und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt „Nachbarsprache & buurcultuur“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 173–192.

Melo-Pfeifer, Silvia (2018): The multilingual turn in foreign language education. In: A. Bonnet, Andres/Siemund, Peter (Hg.): *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. New York/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 191–212. https://doi.org/10.1075/hsld.7.09mel (zuletzt abgerufen am 01.10.2021).

Meredig, Hennig (2021): „Sprachliche und kulturelle Herausforderungen bei ersten Austauschbegegnungen im grenznahen deutsch-niederländischen Schulkontext“. In: Jentges, Sabine (Hg.): *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen im Schulaustausch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 87–103.

Nerlicki, Krzysztof/Riemer, Claudia (2012): Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen. In: *Deutsch als Fremdsprache*, (49) 2, 88–98.

Plainer, Julia (2021): Sprechen durch Schreiben – Wie Schüler*innen sich in mehrsprachigen „Schreibgesprächen im Austausch“ inhaltlich austauschen und gemeinsam lernen. In: Jentges, Sabine (Hg.): *Gemeinsam mit- und voneinander*

lernen: Nachbarsprachenlernen im Schulaustausch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 193–216.

Roll, Heike/Baur, Rupprecht S./Okonska, Dorota/Schäfer, Andrea (2017): *Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Münster: Waxmann.

Roll, Heike/Okonska, Dorota (2021): Was sehe ich, was siehst du, was sehen wir? – Potenziale des außerschulischen Lernorts Kunstmuseum für den grenzüberschreitenden Nachbarsprach- und Kulturaustausch. In: Jentges, Sabine (Hg.): *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen im Schulaustausch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 129–150.

Storozenko, Victoria/Schmidt-Bernhardt, Angela/Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2017): Sprechhemmungen bei multikulturellen Austauschprojekten und ihre Wirkung auf interkulturelles Lernen an Hochschulen. In: *Glottodidaktika* (44) 2, 193–214.

Thomas, Alexander (Hg.) (1988): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken: Breitenbach.

Portfolio und Mehrsprachigkeit

Herausgegeben von Bärbel Kühn, Maria Gabriela Schmidt

Vorwort

Als Idee wurde das Europäische Sprachenportfolio (ESP) bereits 1991 auf einem Symposion des Europarats in Rüschlikon (Schweiz) entwickelt – also schon 10 Jahre vor Erscheinen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens[1] (GeR, Europarat 2001), der seine Einführung ankündigt (GeR 2001: 31). Es zeichnet sich durch seine Mehrgliedrigkeit aus, die drei feste Bestandteile hat: den Sprachenpass mit der Selbstbeurteilung anhand von Skalen des GeR, der Sprachlernbiographie sowie dem Dossier. Schon vor dem ESP gab es verschiedene Portfolios, die zumindest teilweise aus der Tradition der Förderung des autonomen Lernens stammten. Daher folgen auch seit dem Erscheinen des ESP nicht alle Portfolios diesem Modell und ebenso gilt, dass sich das ESP in den vergangenen zwanzig Jahren weiterentwickelt hat. Dementsprechend zeigen die hier vorgestellten Beispiele eine große Spannbreite und anwendungsabhängige Anpassungen, wie sie im GeR ausdrücklich gewünscht werden. Thematisch ist die Diskussion der Portfolios in dieser Sektion mit dem Aspekt der Förderung von Mehrsprachigkeit verbunden.

Das Europäische Sprachenportfolio hatte zusammen mit dem GeR zunächst eine sehr starke Resonanz gefunden, was an den zahlreichen akkreditierten Portfolios zu erkennen ist. Die diesbezügliche Arbeitsgruppe beim Europarat wurde jedoch 2010 eingestellt und ab 2014 konnten keine neuen Portfolios mehr registriert werden. In den Jahren danach sah es so aus, als ob nach dem Verlust der mit dem Europarat verbundenen öffentlichen Anerkennung das Portfolio an Wirkungskraft verloren hätte. Die Rolle von Sprachenportfolios in der Sprachausbildung kritisch aufzuarbeiten und zu positionieren war nicht zuletzt die Aufgabe einer Arbeitsgruppe beim Internationalen Deutschlehrenden Tag (IDT) 2017 in Freiburg (Schweiz).[2]

1 Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg 2001.

2 Die Arbeitsgruppe, die von Günther Schneider geleitet wurde, hat ein Arbeitspapier vorgelegt, das online zugänglich ist. Vgl. Schneider, Günther; Peter Lenz; Brigitte Forster Vosicki; In Zusammenarbeit mit Manuela Glaboniat; Alexander Imig; Brian North; Enrica Piccardo; Maria Gabriela Schmidt und Masako Sugitani (2017): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen und Europäisches Sprachenportfolio. IDT 2017. Zielgruppenspezifische Veranstaltungen – Bericht der SIG Arbeitsgruppe 3.1. In: Forster Vosicki, Brigitte; Cornelia Gick & Thomas Studer (Hrsg.). *IDT Brücken gestalten – Mit Deutsch verbinden: Menschen – Lebenswelten – Kulturen. Beiträge der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer.*

In der Zeit des Erscheinens des vorläufigen Begleitbandes zum GeR 2018 und des endgültigen Begleitbandes von 2020 konnte man ein erneut wachsendes Interesse am Portfolio bei Publikationen und Vorträgen erkennen, vor allem im Zusammenhang mit digitalen Versionen (ePortfolios) des ESP. Das lief parallel zur Etablierung dieser Sektion für die IVG 2020, die von Sandra Ballweg, Bärbel Kühn und Christof Nickenick 2018 mit dem Call for Papers ins Leben gerufen wurde. Der ursprüngliche Aufruf hatte folgenden Wortlaut:

Abstract der Sektion *Portfolio und Mehrsprachigkeit* (Fassung 2018)

Mit Portfolioarbeit werden im Fremdsprachenunterricht vielfältige Ziele verfolgt. Im Fokus dieser Sektion steht der Aspekt der Mehrsprachigkeit im Kontext von Portfolioarbeit. Anhand von konzeptionellen Überlegungen, Ergebnissen aus empirischen Studien und praktischen Erfahrungen soll in dieser Sektion der Frage nachgegangen werden, wie Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen durch Portfolioarbeit begleitet und gefördert werden können. Dabei werden unterschiedliche Portfolioformen berücksichtigt, von offenen Portfolios bis zu unterschiedlichen Modellen des europäischen Sprachenportfolios, von produktorientierten Präsentationsportfolios bis zu prozessbegleitenden Portfolios, von Papierportfolios bis zu elektronischen Portfolios.

In diesem Rahmen sollen verschiedene Aspekte der Portfolioarbeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht diskutiert werden, wobei ein besonderer Fokus auf der Berücksichtigung der schulischen und lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Lernenden liegt. Betrachtet werden sollen dabei unter anderem

– die didaktische Funktion der Portfolioarbeit, die die Individualisierung von Lernprozessen und
– die Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachenprofile ermöglicht,
– die sprachenpolitische Funktion der Portfolioarbeit, die besonders beim Europäischen Sprachenportfolio (ESP) des Europarats in Bezug auf das lebenslange Lernen von Sprachen von Bedeutung ist,
– die Rolle des Europäischen Sprachenportfolios in Bezug zu europäischen Bildungszielen,
– die Berücksichtigung und Förderung individueller Mehrsprachigkeit,
– die Auseinandersetzung mit (inter)kulturellen Kompetenzen und Transkulturalität,
– die Möglichkeiten von digitalen Funktionen bei elektronischen Portfolios sowie
– die Rolle des Portfolios für die Auseinandersetzung mit Herkunftssprachen, -kulturen und -werten.

Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 184–209.

Durch die weltweite Pandemie im Jahr 2020 wurde der XIV. Kongress der IVG genau um ein Jahr auf Juli 2021 verschoben. Dies hatte Folgen, auch für unsere Sektion: Dem Anmeldungsstand von 2019 gemäß sollte die Sektion 20 Beiträge, vertreten von 21 Personen, haben. Im Laufe der nächsten zwei Jahre wurden leider knapp die Hälfte der Anmeldungen zurückgezogen, sodass dem erneuten Aufruf von Bärbel Kühn für die IVG von 2021 nur noch 17 Anmeldungen mit 19 Teilnehmer:innen folgten. Auch die zwei anderen Sektionsleiter:innen, Sandra Ballweg und Christof Nickenick, standen nicht mehr zur Verfügung. An ihre Stelle trat Maria Gabriela Schmidt.

Am Ende waren es elf Teilnehmende mit acht Beiträgen in der Sektion, von denen zwei Teilnehmende (inclusive Bärbel Kühn als Koordinatorin) vor Ort in Palermo waren und neun online, die in insgesamt drei Zeitzonen teilgenommen haben.

Es scheint, dass die Corona-Pandemie, deren Umstände nicht nur im IVG die Arbeit erschwerten, sich auch auf die Sektion auswirkte. Denn das Thema „Portfolio und Mehrsprachigkeit" ist kein bisschen veraltet; vielmehr ist seine Relevanz gerade in den deutschsprachigen Ländern mit neuen Migrationsschüben, die den Bedarf nach hilfreichen Methoden und Medien zum selbständigen Deutschlernen verstärkt haben, erheblich gestiegen. Und schon beim Überfliegen der Titel der hier nun vorgelegten Beiträge kann die Hoffnung Nahrung bekommen, dass sie nützliche Bausteine für neue didaktische Einsichten und Anregungen sein können.

Die Beiträge lassen sich grob wie folgt gliedern und umfassen viele der schon im Call genannten Punkte. Im Rahmen der Thematik *Portfolio und Mehrsprachigkeit* sind zwei Beiträge der primären (Grundschule) bzw. sekundären Schulbildung (Sekundarschule, Gymnasium) zuzuordnen, während fünf Beiträge die tertiäre Bildung (Hochschulen, Universitäten) und ein Beitrag die berufliche Weiterqualifizierung betreffen. Damit ergibt sich ein sehr weit gespannter thematischer Bogen, sowohl bezogen auf Mehrsprachigkeit als auch auf die Arbeit mit Portfolios, zumal Bildungseinrichtungen in fünf Ländern die Fallbeispiele liefern.

Jutta Wolfrum (Bamberg, Deutschland) gibt Einblick in die Lehramtsausbildung für den Einsatz von Portfolios und Mehrsprachigkeit in der Grundschule und dessen Ziel, Herkunftssprachen positiv beim Erwerb des Deutschen einzusetzen. Dafür ist ein erweiterter Ansatz zur Mehrsprachigkeitsdidaktik notwendig. Alle Beteiligten können davon profitieren. Nicht nur bei den Schülern und Schülerinnen wird der Spracherwerb unterstützt, sondern auch den Eltern eine Sprachsensibilisierung und die Bewahrung der eigenen Herkunftssprache ermöglicht.

Alexander Imig (Nagoya, Japan) regt eine Diskussion zum Portfolio als Trans-Genre-Portfolio (TGP) an, das nicht nur Text, sondern verschiedene Medien umfassen kann. Andererseits beschreibt er eine Kooperation

für Jugendliche an der Schnittstelle von Grund- und Mittelschule, die nicht nur sprachliche, sondern auch künstlerische Elemente enthält und drei Länder (Japan, Deutschland, Kenia) einschließt. Auch wenn das Projekt nicht wie geplant (Corona) zu Ende geführt werden konnte, finden sich wichtige Anregungen, die Grenzen im weiteren Sinne überschreiten.

Christian Moßmann (Exeter, Großbritannien) und **Katharina Müller** (Frankfurt am Main, Deutschland) geben ein Beispiel zu Tandem-Kooperationen mit Hilfe der Plattform EUniTa, und mit Lern-Logs, wobei die Sprachpaare ausgewählt werden können und autonomes Lernen und Mehrsprachigkeit gefördert werden.

Bärbel Kühn (Darmstadt und Bremen, Deutschland) stellt das ePortfolio EPOS vor und gibt einen kurzen Rückblick auf die Entwicklungsgeschichte des Europäischen Sprachenportfolios des Europarats und seinen Weg zu den digitalen Portfolios EPOS und EPOS-B.

Nancy Yanagita (Tokyo, Japan) gibt einen Einblick in den Fremdsprachenunterricht in Japan und stellt ein elektronisches Portfolio auf der Basis von MOODLE vor, dass in ihrem Unterricht an der Universität zum Einsatz kommt. Ihr Ergebnis: Es verbessert die schriftliche Textproduktion und fördert Reflexion und autonomes Lernen.

Laura Arenas (Alcalá de Henares, Spanien) stellt ein Portfolio vor, das in Bezug auf die interkulturelle Komponente des Fremdsprachenerwerbs die Bewusstmachung von und die kritische Auseinandersetzung mit Stereotypen unterstützt. Die Studierenden sollen sich dabei sowohl eigener wie auch Stereotypen anderer bewusst werden.

Astrid Buschmann-Göbels und **Christine Rodewald** (beide Bremen, Deutschland) geben Einblick in ein Qualifizierungsprogramm für Lehrkräfte, die als Migrant:innen nach Deutschland gekommen sind und sich als Lehrkräfte für deutsche Schulen weiterqualifizieren möchten. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang ein Portfolio auf der Basis von MOODLE.

Maria Gabriela Schmidt (Tokyo, Japan) stellt die Frage, ob das für ihren Kontext adaptierte Unterrichtstagebuch die Kriterien für ein Sprachenportfolio, im Sinne des Europäischen Sprachenportfolios erfüllt.

Die Sektion Portfolio und Mehrsprachigkeit hofft mit dieser Sammlung von Beiträgen die weitere Diskussion zu diesem Thema anzuregen.

Bärbel Kühn, Maria Gabriela Schmidt

Förderung von Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht multikultureller Grundschulklassen unter besonderer Berücksichtigung der Herkunftssprachen

Jutta Wolfrum (Bamberg)

Abstract: In dem folgenden Beitrag werden Einblicke in ein Pilotprojekt gegeben, welches seit wenigen Jahren in einer Bamberger Grundschule angesiedelt ist und das übergeordnete Ziel verfolgt, die Herkunftssprachen der Schüler:innen in den Unterricht mit einzubeziehen und deren Mehrsprachigkeit – soweit im Regelunterricht möglich – zu fördern. Auf Grund einiger Umstrukturierungen und Covid-19-bedingter Einschränkungen hat dieses Projekt noch immer den Status eines – modifizierten – Pilotprojekts inne. In die qualitative Auswertung des Projekts fließen abschließend auch Überlegungen für eine Forcierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Aspekte in der Lehrerausbildung ein.

Keywords: Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachen, Lehramtsstudierende, DaZ, DaM

1. Einleitende Worte oder: Worum geht es eigentlich? –

Für ein besseres Verständnis werden zunächst die Rahmenbedingungen sowie Hintergründe, die zur Initiierung des Projekts führten, aufgezeigt. Dazu gehören sowohl die traurige Erkenntnis, dass der Mehrsprachigkeitsdiskurs nur sehr bedingt Einzug in die Praxis des (bayerischen) Regelklassenunterrichts gehalten hat, als auch, dass dies von (zukünftigen) Lehrkräften weitgehend als Normalität bzw. alternativlos angesehen wird. Letzteres zeigen die Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden der Universität Bamberg zum Thema Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeit.

Im zweiten Teil werden Möglichkeiten der Mehrsprachigkeitsförderung in Regelklassen der Grundschule kritisch gewürdigt sowie darauf vorbereitende „Maßnahmen“ in der Lehrerausbildung skizziert.

2. Rahmenbedingungen und Hintergründe: Wie begegnen (zukünftige) Lehrkräfte der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen im Regelklassenunterricht?

> *„Der Weg auf dem die Schwachen sich stärken, ist der Gleiche wie der, auf dem die Starken sich vervollkommnen.*“[1]

Dieses Zitat von *Maria Montessori* kann auch als Ziel der Bamberger Grundschule bezeichnet werden, in welcher das Pilotprojekt angesiedelt ist. Die Schülerschaft ist heterogen und reicht von Seiteneinsteiger:innen, Nullsprecher:innen bis hin zu Hochbegabten, welche Klassen überspringen. Zudem verfügt die Schule in Kooperation mit einer Förderschule über ein Inklusionsprofil und verzichtet seit wenigen Jahren auf starre Grenzen zwischen den Jahrgangsstufen: Es wird in Flex- und Partnerklassen gemeinsam gelernt sowie in einem hohen Maß individuell gefördert, u.a. trägt dazu die in vielen Klassen täglich stattfindende Materialarbeit in Freiarbeitsphasen – im montessorianischen Sinne – bei.

Trotz dieser Offenheit wurden Herkunftssprachen bis unlängst nicht berücksichtigt und waren – insbesondere in der angegliederten Mittelschule – auch wenig erwünscht. Das waren die ersten Alarmlampen, die Handlungsbedarf signalisierten, die zweiten blinkten, als auch unsere Lehramtsstudierenden das Ziel einer Mehrsprachigkeitsförderung im Regelklassenunterricht als kaum erreichbar und den von Gogolin (1994) vor fast 30 Jahren angeprangerten „Monolinguale(n) Habitus“ nach wie vor als eine Notwendigkeit akzeptieren wollten.

Auf negative Konsequenzen einer monolingualen, defizitorientierten Haltung im Unterricht mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen wurde wiederholt hingewiesen, ich verweise hier auf Gombos: „Eine Sprache abzuwerten heißt nicht nur, das Kind und seine Familie abzuwerten, sondern stellt auch eine Behinderung des Lernprozesses der anderen Sprachen [. . .] – dar. Im schlimmsten Fall kann es zu regelrechten Sprachblockaden kommen, die das Sprachlernen erschweren oder gar behindern.“ (Gombos 2015: 17)

Ausgehend davon, und verweisend darauf, dass Herkunftssprachen (HSPen) von Lernenden ohnehin im Unterricht präsent sind (vgl. Schader 2006: 34; Pritchard-Smith 2011: 178) sowie darauf, dass Kenntnisse der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache tangieren (vgl. Cummins 1982) und „die Sprachkompetenz eines Mehrsprachigen nicht aus getrennten und trennbaren Subsystemen [. . .] besteht, sondern dass die Sprecherinnen und Sprecher über ein sprachliches Gesamtrepertoire verfügen, aus dem sie sich bedienen

1 Zitiert nach: https://www.montessori-muenster.org/unsere-schulen/schwerpunkte/gemeinsames-lernen/ [08.02.2022].

können (Riehl; Blanco & López 2019: 306), konnten Lehrkräfte und Schulleitung schließlich für ein Pilotprojekt zum Einbezug der Herkunftssprachen im Unterricht im Sinne einer Mehrsprachigkeitsförderung begeistert werden.

3. Die Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase sollten sich die teilnehmenden Grundschullehramtsstudierenden des Deutschen als Muttersprache (DaM) und Deutschen als Zweitsprache (DaZ) zunächst ihrer eigenen Mehrsprachigkeitsvorstellungen bewusst werden, zumal bereits angezeigt war, dass diese mit hohen Erwartungshaltungen konnotiert waren, welche wiederum eine Mehrsprachigkeitsförderung in der zukünftigen Lehrtätigkeit als unerreichbares Ziel erscheinen lassen.

Die Auswertung der 200 Fragebögen zeigt u.a., dass (DaZ-)Studierende, welche bereits Erfahrungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit sammeln konnten, diesbezüglich tendenziell weniger Ansprüche haben als DaM-Studierende.

Dennoch wird insgesamt das „Beherrschen von mindestens zwei Sprachen“ am häufigsten mit der Vorstellung von einer mehrsprachigen Person verbunden. An zweiter Stelle steht der Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Spracherwerbsbedingungen: Hier fällt auf, dass gerade DaM-Studierende ohne Erfahrungen im Umgang mit Zweitsprachenlernenden unreflektiert ein „muttersprachliches Niveau“ voraussetzen. Unterschiede gibt es auch bei der am dritthäufigsten genannten Einordnung von Mehrsprachigkeit im Kontext der Alltagsbewältigung, welche primär von DaZ-Studierenden erfolgte. Die Vorstellung, dass eine Person auch mehrsprachig ist, wenn sie über Hochsprache und Dialekt verfügt, wird fast ausschließlich von DaZ-Studierenden vertreten, das gleiche gilt für den sehr weiten Mehrsprachigkeitsbegriff in der letzten Kategorie, im Sinne von Mehrsprachigkeit = Offenheit, neue Sprachen zu lernen.

Als Resümee kann festgehalten werden, dass die befragten Studierenden mit Kenntnissen im Bereich der Mehrsprachigkeit(sdidaktik) weniger anspruchsvoll ihrer eigenen Mehrsprachigkeit gegenüberstehen und auch gegenüber der ihrer Schüler:innen (im Unterricht).

Dieses breite Verständnis von Mehrsprachigkeit, wie es auch von Lüdi (1996), Wandruska (bereits 1979) und Aguado (2014) formuliert wurde, liegt dem Pilotprojekt zugrunde. In diesem Sinne wurde auch den Eltern kommuniziert, dass es bei dem Projekt darum geht, bei ihren Kindern Interesse an Sprachen zu wecken, Sprachaufmerksamkeit (im Sinne der *Language Awareness*) zu sensibilisieren (Luchtenberg 2001/2008) sowie darum, die

Herkunftssprachen der teilnehmenden mehrsprachigen Kinder zu valorisieren (vgl. Marx 2016). Klar gestellt werden musste auch, dass es nicht um Herkunftssprachenunterricht gehe, welcher von einigen mehrsprachigen Eltern gewünscht, von Eltern ohne Migrationsunterricht befürchtet und abgelehnt wurde und den wir ohnehin nicht leisten konnten. Letzteres Argument stand auch in Gesprächen mit den beteiligten Lehrkräften im Vordergrund gepaart mit deren Befürchtungen, weder die erforderlichen Sprachkenntnisse zu haben, noch zeitliche Kapazitäten dafür zur Verfügung stellen zu können. Damit bestätigten sie Ergebnisse einiger Untersuchungen zur Sicht von Lehrenden auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik im (fremdsprachlichen) Unterricht (vgl. Barras et al. (2019); Peyer et al. (2020); Heyder & Schädlich (2014); Neveling (2012, 2013); u.a.). Auch wenn die Bereitschaft im Unterricht mehrsprachigkeitsorientiert zu arbeiten, bei den Lehrkräften grundsätzlich vorhanden ist, erfolgt dies dennoch, aufgrund mangelnder Zeit und sehr hoher Ansprüche an die eigenen Kenntnisse, in weiteren Sprachen nur in Ausnahmefällen.

Um diesen Bedenken weitestgehend auszuräumen und die Ansprüche nicht einschüchternd hoch zu setzen, wurden in der Pilotphase folgende überwiegend (primär) affektive/attitudinale (A) und weniger (primär) (meta-)kognitive Ziele (K) formuliert[2]:

- Interesse an der eigenen (Herkunfts-)Sprache (auch über Unterricht hinaus) (A)
- Neugierde auf/ Interesse an Klassensprachen (A)
- Einlassen auf neue (auch prestigeniedrige) Sprachen (A)
- Wertschätzung der Herkunftssprachen im Regelunterricht (A)
- Reflexion über die eigene Sprache und die der anderen (K)
- Exemplarische Sprachvergleiche (K)
- (begleitende) Portfolioarbeit (ESP) (K)

4. *Die Durchführung*

4.1. Einschätzung der HSP-Kenntnisse

Im Rückblick fällt auf, dass die Ausbreitung des Corona-Virus und deren Konsequenzen für den Schulbetrieb nicht alleine für anfängliche Komplikationen sorgten: Bereits die Einschätzung der herkunftssprachlichen Kenntnisse zu Beginn des Projekts stellte die Verantwortlichen vor eine Herausforderung, da die Vorstellungen davon sehr divergierten: Das von mir vorgeschlagene

2 Die Kategorisierung der Ziele erfolgte in Anlehnung an Reich & Krumm (2013).

Wimmelbild, welches viele Sprechanlässe bietet und auch zu Versetzungen in abgebildete Kinder einlädt, wurde von Seite der Lehrenden der Projektklasse (der 2. Jahrgangsstufe) abgelehnt, da „es eine Überforderung“ darstelle. Als „geeignet“ wurde anstelle dessen eine schwarz-weiße Abbildung eines (typisch deutschen) Einfamilienhauses mit Vorgarten, in welchem ein Kind alleine im Sandkasten spielt und in welcher die einzige Kommunikationssituation die auf dem Balkon ihrem Kind winkende Mutter (s. Abb. 1) darstellt. Auf die Wirkung dieses „Inputs“ wird im Rahmen der Auswertung noch eingegangen.

Eingeschätzt werden sollten die HSP-Kenntnisse der Zweitklässler:innen, und zwar zunächst zuhause von deren Eltern. Letztere regten ihre Kinder auf der Grundlage eines Fragebogens und der visuellen Vorlage (s.u.) zum Sprechen in der HSP an und hielten das Gesagte im Fragebogen fest. Zusätzlich ergänzten sie einige Eckdaten zum Umgang mit der HSP in der Familie. Anschließend wurden die Schüler:innen in der Schule aufgefordert, einen Text in der HSP und der Zweitsprache Deutsch zur gleichen visuellen Vorlage zu schreiben. Die Wahl dieses sehr fehleranfälligen Vorgehens erfolgte primär, weil wir die Eltern als „Experten“ brauchten, da keine anderen HSP-Sprecher:innen zur Verfügung standen.

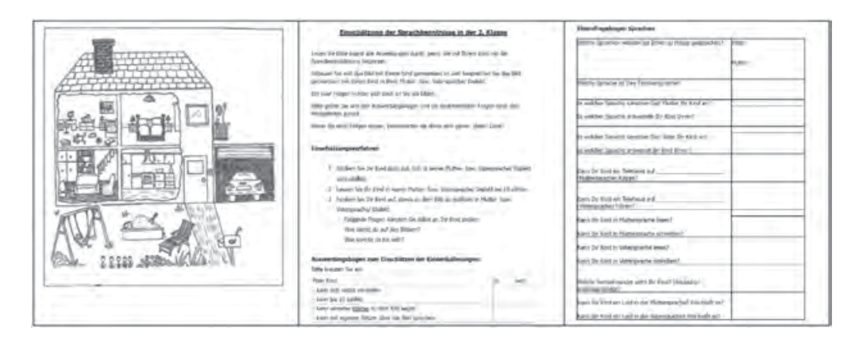


Abb. 1: Elternfragebogen zur Einschätzung der HSPen incl. visueller Vorlage

Die Auswertung zeigte zunächst, dass die Angaben der Eltern mit den im Unterricht produzierten Texten (Textinhalt, -länge, Struktur) ihrer Kinder weitestgehend konform gingen. Die Texte zeigen auch, dass nur wenige Kinder in der HSP alphabetisiert sind, was besonders bei Sprachen mit divergierenden Schriftzeichen (Russisch, Griechisch oder Arabisch) auffällig war. Insofern überrascht es weniger, dass die meisten deutschen Texte länger bzw. anspruchsvoller sind, und viele bikulturelle Kinder ausschließlich Deutsch oder in ihrer HSP mit lateinischen Schriftzeichen schrieben. Aber auch die abgebildete Situation motivierte durchgehend zu stereotypen (und eher

minimalistischen) Aufzählungen von abgebildeten Elementen, wie die beiden Textbeispiele hier zeigen:

Abb. 2: Beispiele für Texte, die zur visuellen Vorlage (s.o.) entstanden sind

Ein weiteres Ergebnis war die Erkenntnis über den sehr divergierenden Umgang mit HSPen in den Familien: Während für einige (russische, griechische, portugiesische, amerikanische, deutsch-französische) Familien die HSP sehr wichtig ist, legen andere (polnische, georgisch-deutsche, tschetschenische, kubanisch-deutsche) Familien auf deren Erhalt nur wenig Wert. In manchen bikulturellen Familien (aus Kuba/Deutschland, Russland/Deutschland, Polen/Deutschland) werden Herkunftssprachen und -kulturen richtiggehend verschwiegen bzw. ignoriert.

Auf der Basis der genannten Ergebnisse und unter Rückgriff auf das ESP und das Curriculum Mehrsprachigkeit (Krumm & Reich 2013) wurde schließlich der Verlauf des restlichen Schuljahres geplant:

Der Einstieg erfolgte über das Gestalten einer Mehrsprachigkeitsfigur (ESP), welches zugleich auch den Beginn der Portfolioarbeit im Klassenverband darstellte. Diese Form von Bestandsaufnahme stellte sich gerade im Sinne der Language Awareness als sehr wertvoll heraus, da die HSP-Kenntnisse einiger Schüler:innen bis zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt waren, es keine Möglichkeiten gab diese einzubringen. In der Portfoliomappe wurden auch Dialekte[3] und sprachliche Kenntnisse aus Urlauben oder Begegnungen festgehalten.

3 Wodurch auch fränkisch verwurzelte Schüler:innen über einen sprachlichen Reichtum berichten konnten.

Die Figur wurde am Schuljahresende im Hinblick auf den Zuwachs von Spracherfahrungen und -kenntnisse erneut gestaltet, worauf ich noch eingehen werde.

Unter den weiteren Aktivitäten wurde der „Jahrmarkt der Sprachen" als Highlight wahrgenommen: Dabei verkaufen „Experten (Händler)" die Zahlen 1–10 in ihrer HSP. Sie sprechen diese bei der Übergabe laut aus, die Einkäufer versuchen nachzusprechen und verschriftlichen die Zahlen anschließend. Schön war, dass auch die Schüler und Schülerinnen (SuS) der Inklusionsklasse daran teilnehmen konnten, da die Anschlussaufgaben für sie differenziert wurden und dadurch auch zu bewältigen waren.

In der anschließenden Reflexion zeigte sich die SuS begeistert darüber, dass sie Kenntnisse in den Sprachen ihrer Mitschüler:innen erwerben konnten. Sie verglichen die Sprachen miteinander, sprachen über deren Klang, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede – und dies alles ohne große Steuerung, was sehr erfreulich war.

Das Material wurde später auch in das Freiarbeitsmaterial der Schule integriert, wodurch mehrere Lernende Spracherfahrungen sammeln konnten, und auch auf dem Schulfest am Schuljahresende konnte erneut „eingekauft" werden. Dennoch kam es in der Projektklasse zu keinen weiteren Markteinheiten, der Vorbereitungsaufwand war selbst der engagierten Praktikumslehrerin zu viel.

Neben einzelnen Unterrichtseinheiten zur Sprachsensibilisierung wurden Feste wie Weihnachten, Ostern, das Zuckerfest etc. durch die „Interkulturelle Brille" hindurch betrachtet. Dies erfolgte über das Singen mehrsprachiger Lieder, das Kennenlernen von Reimen, aber auch durch das systematische Erarbeiten von Gemeinsamkeiten/Unterschieden, wofür die Schüler:innen eigenständig recherchierten. Klassen- und schulartübergreifend erfolgte dies auch durch das Schreiben eines interkulturellen Kochbuches, welches weit über eine Rezeptsammlung hinausgeht, da es auch Sprachvergleiche, Verweise auf Geschichte, Traditionen sowie Bildmaterial aus den Herkunftsländern einschließt.

Weniger erfolgreich verlief der geplante Einsatz von mehrsprachiger Literatur im Unterricht der Projektklasse. Dies ist schade, zumal das mehrsprachige Lesen (deutsch – türkisch – portugiesisch) der „Raupe Nimmersatt" (von Eric Carle), auf Begeisterung stieß, auch das anschließende Gestalten von mehrsprachigen Collagen, für welche engagiert in Lexika nachgeschlagen wurde, um orthographische Unsicherheiten in den HSP zu überwinden.

Dahingegen gelang es immer wieder, Vergleiche zwischen den Klassensprachen anzustellen, was mit den gewachsenen Strukturen in dieser Grundschule zusammenhängt. Unter Einsatz der Montessori-Wortartensymbole wurden Gespräche über Wortarten und Syntax der Klassensprachen geführt, verglichen oder auch Sätze im Schulhof getanzt.

Zuletzt sei noch auf Rituale verwiesen, die dabei halfen, die Klassensprachen als einen selbstverständlichen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens zu betrachten, z.B. wurde täglich in einer anderen Sprache von 1–10 gezählt, das Datum, Wochentage und Monatsnamen genannt, oder an Geburtstagen in verschiedenen HSP gesungen.

5. Ergebnisse, Erfahrungen am Ende des Schuljahres

5.1 Qualitative Überprüfung der Ziele

Für die qualitative Überprüfung der Ziele wird auf die Selbsteinschätzung der Schüler:innen (SuS), auf entstandene Texte sowie reflexive Gespräche mit den Schüler:innen, deren Eltern sowie den Lehrkräften zurückgegriffen, wohlwissend, dass diese Art der Auswertung den Kriterien Validität und vor allem der Reliabilität nur bedingt gerecht wird.

Zunächst sollen die Lernenden selbst zu Wort kommen: Grundlage ist hier die am Schuljahresende erneut gestaltete Sprachenfigur und der Vergleich mit der anfänglich entstandenen sowie reflexive Unterrichtsgespräche. Dabei betonten die Schüler:innen,

- dass sich der Zuwachs an Sprachkenntnissen „sehr schön/ gut“ anfühlt.
- dass es schön ist, mit anderen auch in der eigenen Sprache sprechen zu können (Schüler und Schülerinnen nicht deutscher Herkunftssprache: SuS ndH).
- dass man dadurch mehr Selbstvertrauen hat (SuS ndH).
- dass man mehr Sprachen als gedacht hat.
- dass man nun die Sprache der Freunde sprechen kann.

Auch wenn diese subjektive Einschätzung der Sprachkenntnisse in den HSP der Mitschüler:innen nur einem kleinen, objektiv überprüfbaren Lernzuwachs entsprechen, spricht die veränderte Wahrnehmung der Lernenden für ein gestiegenes Sprachbewusstsein:

Der Vergleich der Sprachfiguren zeigt, dass diese am Ende des Schuljahres bunter an Sprachen geworden sind, was bedeutet, dass sich sowohl die deutschen als auch die Kinder ndH reicher an Sprachen sehen: Durchschnittlich geben sie 5,3 Sprachen gegenüber 3,9 zu Beginn des Schuljahres an; dabei handelt es sich bei 70 % der zusätzlichen Sprachen um HSP der Mitschüler:innen und 30 % um Sprachen, welche im Laufe des Schuljahres im privaten Umfeld kennengelernt wurden.

Reflexionsgespräche mit Eltern ergaben zudem, dass einige SuS ndH, die vorab ihre Herkunftssprache ablehnten, sich dafür (wieder) interessierten, sich in dieser verbessern wollten oder auch wieder offen für einen ergänzenden

Herkunftssprachenunterricht wurden. Sie gaben zudem an, dass sie parallel dazu auch Fortschritte in der Zweitsprache Deutsch wahrgenommen haben. Diese wurden ebenfalls von den Lehrkräften sowie im Vergleich zu der Entwicklung in der Parallelklasse bestätigt. Dies war gerade für die Eltern ohne Migrationshintergrund wichtig, da sie während des Schuljahres Zweifel an dem Projekt äußerten und befürchteten, dass ihre Kinder durch die „Konzentration“ auf HSPen die Ziele des Deutschunterrichts nicht erreichen könnten. Am Ende überwogen auch bei den (deutschen) Eltern eine positive Sichtweise und die Erkenntnis, dass das geschärfte Sprachbewusstsein ihrer Kinder für diese von Vorteil ist.

Berücksichtigt man zu diesen Rückmeldungen die durch Teilnehmenden-Beobachtung wahrgenommenen Entwicklungen sowie entstandene Texte, so können die affektiven und attitudinalen Ziele (s.o.) als erreicht bezeichnet werden; das gleiche gilt für das kognitive Ziel von exemplarischen Sprachvergleichen (s.o.). Als nur bedingt erreicht muss die begleitende Portfolioarbeit bezeichnet werden: Diese erfolgte anfangs mit Elan, wurde aber nach wenigen Wochen vernachlässigt. Ursache dafür war hauptsächlich, dass die Schüler:innen ohnehin mit Wochenplänen arbeiten und dort auch individuelle Lernfortschritte festhalten, weshalb die Arbeit mit Portfoliobögen von den Lehrkräften als anstrengend und zeitraubend empfunden wurde.

5.2 Konsequenzen für die Lehrerausbildung??

Um die Zielsetzung einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit bewusst zu fördern und HSPen zu valorisieren, braucht es neben dem eingangs thematisierten erweiterten Mehrsprachigkeitsbegriff zukünftiger Lehrkräfte auch eine Forcierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Aspekte, was bislang in Lehramtsstudiengängen nur bedingt eingefordert wird. Die damit einhergehenden Schwierigkeiten und Unsicherheiten konnten in dem skizzierten Pilotprojekt, aber auch in anderen, praxisorientierten, Lehrveranstaltungen und studienbegleitenden Praktika beobachtet werden:

Bereits die Erhebung der HSP-Kenntnisse stellt eine große Herausforderung dar. Neben einer kritischen Auseinandersetzung mit Verfahren der Sprachstandsdiagnostik ist es wichtig, diese auch im Rahmen von Praktika etc. erproben zu können, um im Hinblick auf die spätere Lehrtätigkeit diesbezüglich Zuversicht zu entwickeln und das Diagnostizieren oder Einschätzen von Sprachständen nicht als eine nicht zu bewältigende, da sehr zeitraubende, Herausforderung zu empfinden.

Das wiederholte Einschätzen von Sprachständen als Grundlage für Differenzierung und gezielte Lernbegleitung erwies sich gerade im Homeschooling der letzten beiden Jahre als unerlässlich. Im Rahmen von praxisorientierten

Seminaren entwickelten Studierende dafür in Anlehnung an das ESP und den Lehrplan PLUS eigene Raster und erprobten diese.

Als schwierig wird auch das Erstellen von Förderplänen nach der Erhebung von Sprachständen gesehen, weshalb auch dieses fester Bestandteil von praxisorientierten Lehrveranstaltungen sein muss. Sicher könnte man die Liste von wichtigen Inhalten hier noch weiterführen, sie würde dennoch immer unvollständig bleiben, weil es immer wieder neue Herausforderungen gibt. Im Hinblick auf die Valorisierung der HSPen erscheint es mir jedoch als unerlässlich, Lehramtsstudierenden Einblicke in verschiedene Herkunftssprachen zu ermöglichen, auch wenn empirisch belegt ist, dass die Berücksichtigung kontrastiver Aspekte im Prozess des Zweitspracherwerbs keine Schlüsselrolle innehat. Dennoch tragen HSP-Kenntnisse dazu bei, dass mehrsprachigen Unterrichtssituationen mit mehr Selbstbewusstsein und Expertise begegnet werden können. In Bamberg werden daher u.a. in einer (obligatorischen) Übung Einblicke in verschiedene HSPen vermittelt und darauf aufbauend Lernspiele entwickelt, welche sowohl Stolpersteine des Deutschen als auch Spezifika der jeweiligen HSP berücksichtigen und zur Differenzierung im Unterricht eingesetzt werden können.

Als sehr aufwändig und daher schwierig wurde im Pilotprojekt der – auch aus transkultureller Sicht effektive – Einsatz von (mehrsprachiger) Literatur gesehen, weshalb dieser auch zu kurz kam. Homeschooling und Lockdowns trugen anschließend dazu bei, dass Studierende im Anschluss an das Pilotprojekt wertvolle Erfahrungen in der Didaktisierung mehrsprachiger Literatur sammeln konnten: Sie didaktisierten das zweisprachige Kinderbuch „Schokokuchen auf Hawaii“ (in sechs Klassensprachen) für die eigenständige Bearbeitung mit einem Anybookreader[4] und beobachteten die Schüler:innen dabei anschließend, als die Schulen wieder geöffnet wurden. Andere entwickelten zweisprachige Lesebegleithefte und setzten sich dadurch mit bestimmten HSPen und (mehrsprachiger) Lesedidaktik auseinander. Auch dies ist eine gute Vorbereitung auf die spätere Unterrichtspraxis mit mehrsprachigen Schüler:innen.

Schließlich geht es darum, die HSPen und die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit in der Didaktisierung von Unterrichtseinheiten, in der Unterrichtsvorbereitung und auch im Schulalltag mit zu berücksichtigen, diese als selbstverständlichen Bestandteil wahrzunehmen, und dieses Bewusstsein bereits in der Lehrerausbildung zu schaffen (wofür die genannten Beispiele exemplarisch stehen).

4 Siehe: https://anybookreader.de/ [09.02.2022].

Literatur

Aguado Padilla, Karin (2014). Lernersprachen – typische Merkmale, individuelle Variationen, unterrichtliche Implikationen. In: Ehrhart, Sabine (Hrsg.). *Europäische Mehrsprachigkeit in Bewegung: Treffpunkt Luxemburg. Des plurilinguismes en dialogue: rencontres luxembourgeoises*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 73-92.

Barras, Malgorzata; Peyer, Elisabeth & Lüthi, Gabriela (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für den Interkulturellen Fremdsprachenunterricht,* 24: 2. Online: https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3207/ [09.02.2022].

Belke, Gerlind (2012). *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. CEDILE

Bilingual picturebook (o. J.). www.bilingual.picturebook.org [09.02.2022].

CEDILE (o. J.) https://cedile.ch/de/dobar-dan-zovem-se-vreni-herkunftssprachen-und-deren-stellenwert-im-klassenzimmer/ [09.02.2022].

Cummins, James (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese. Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung.* Würzburg: Königshausen & Neumann, 34–43.

De Cillia, Rudolf (2015). Spracherwerb in der Migration. In: *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule* Nr. 3/2015–16: http://www.schule-der-vielfalt.at/wp-content/uploads/2017/02/BMB-Info3_1516.pdf [09.02.2022].

Gebele, Diana & Zepter, Alexandra L. (Hrsg.) (2018): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Hohengehren.

Gerber, Annika Marie et al. (2013). *Schokokuchen auf Hawaii.* Lübeck: Bücherpiraten. e.V.

Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster: Waxmann.

Gombos, Georg (2008). Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. *Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 158, 10–19.

Gombos, Georg (2015). *Die Gegenwart ist mehrsprachig – die Zukunft auch!* In: Esterl, Ursula; Gombos, Georg (Hrsg.) (2015). Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. *DIE (Informationen zur Deutschdidaktik)* Heft 4/2015, 10–18.

Grieshaber, Wilhelm (Hrsg.) (2013). *Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht.* Stuttgart: Klett.

Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 19:1, 183–201.

Hoffmann, Ludger & Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsg.) (2011). *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jentgens, Stephanie (2016). *Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung.* Weinheim. Basel: Beltz Juventa.

Luchtenberg, Sigrid (2008). Language awareness, in: Ahrenholz, Bernt, Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 107–117.

Lüdi, Georges (1996). Mehrsprachigkeit. in: Goebl, Hans et al. (Hrsg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin/New York: De Gruyter, 233–245.

Marx, Nicole (2016). Introduction to the section 'Multilingual und Plurilingual Education and Learning'. *Babylonia* 3, S. 10–13.

Netzwerk Sims (Material zur Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen von „Netzwerk Sims") http://www.netzwerk-sims.ch/ [09.02.2022].

Neveling, Christiane (2012). Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie. In: Leitzke-Ungerer, Eva; Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht.* Stuttgart: ibidem-Verlag. S. 219–235.

Neveling, Christiane (2013). „Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist". Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7:2, 97–129.

Oomen-Welke, Ingelore; Dirim, Inci (Hrsg.) (2018): *Mehrsprachigkeit in der Klasse.* Stuttgart: Klett/Fillibach.

Peyer, Elisabeth; Barras, Malgorzata & Lüthi, Gabriela (2020). Including home languages in the classroom: a videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. In: *International Journal of Multilingualism*, S. 1–16. Online: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2020.1736080 [09.02.2022].

Pritchard-Smith, Anne (2011). „Wie heißt das in deinen Sprachen?" Ideen zum Miteinbeziehen der Erstsprache der Lernenden in den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In: Hoffmann, Ludger; Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsg.): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 177–187.

Püller, Franziska (2012). *Im Land der Sprachen. Spannende Wortartengeschichten. Grammatik verstehen mit Montessori-Pädagogik.* Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.

Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.

Riehl, Claudia Maria & Blanco López, Julia (2019). Mehrsprachiges Potenzial und die Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen. In: Ender, Andrea; Greiner, Ulrike; Strasser, Margareta (Hrsg.): *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld*. Hannover: Klett/Kallmeyer. S. 306–319.

Rösch, Heide (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft.* Stuttgart: Metzler.

Schader, Basil (2006): Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen. Zürich: Verlag

Pestalozzianum. https://www.sfz-wien.at/material/79-material/118-wimmel [09.02.2022].

Stavarič, Michael & Habinger, Renate (2011). *Gaggalagu.* Idstein: Kookbooks. Reihe Kinderbuch.

Volksschulamt Zürich: Liste mehrsprachiger Bilderbücher: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher/sprache/heimatliche_sprache_kultur_hsk/_jcr_content/contentPar/morethemes/morethemesitems/416_1300895820464.spooler.download.1376311667897.pdf/liste_mehrsprachige_buecher.pdf [09.02.2022].

Wolff, Dieter (1993). Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen*, Heft 92: (1993), 510–531.

Vom Wunsch zum (ökologischen) Portfolio – Über Trans-Genre-Portfolios (TGPs)

Alexander Imig (Nagoya)

Abstract: In diesem Text wird das Konzept „Portfolio“ mit „Genre“ in Verbindung gebracht, um offene Portfolios vorzustellen: „Trans-Genre-Portfolios“ (TGPs). Abschließend geht der Text auf eine besondere Form von Offenheit bei Portfolios ein, auf sprachliche Offenheit als Mediation.

Keywords: Genre, Portfolio, Ökologie, Mediation, Intertextualiatät, Visualität

Einleitung

Es ist ein Ziel dieses Artikels, Intertextualität, bisher eher ein literaturwissenschaftlicher Begriff, für die Sprachdidaktik fruchtbar zu machten. Intertextualität heißt, das kein Text für sich allein steht und jeder Text deshalb schon auch den Keim eines Portfolios enthalten kann. Am Anfang steht eine Idee, vielleicht ein Entwurf, wie beim vorliegenden Text, wo auf den Entwurf eine Präsentation folgt, die dann die – oder wie in diesem Fall – eine Grundlage für den vorgelegten Text bildet. Dabei sind oft, wie in diesem Fall, mehrere Genres, mehrere Sprachen und mehrere Medien involviert. Intertextualität, als genre-übergreifende Texte definiert, wird hier als Rahmung für das Portfolio-Konzept benutzt, um verschiedene Projekte in einer parallelen Engführung darzustellen. Eine vorläufige Definition von „Genre“ steht dabei am Anfang; diese Definition wird dann im Laufe der Projektbeschreibungen erweitert mit dem Ziel, die Definition des Portfolios mehrdimensional erweitern zu können.

1. Definitionen: Portfolio und besonders Genre

1.1 Genre: Keine einfache Kontextualisierung möglich

Seit der rasanten Entwicklung des Internets ist die Menschheit mit bildgenerierenden Programmen in vielen Formaten, Darstellungsmodi und Funktionen

reichhaltig versorgt worden. Eine Zäsur muss dies nicht in jeder Hinsicht darstellen, da auch schon in analoger und papierbasierter Zeit eine explodierende („blow-up“) Anzahl Bilder, Grafiken und Memes[1] zur Verfügung stand. Für das traditionell auf Papierbasis operierende Portfolio als Arbeitsmappe jedoch bedeutet die digitale Revolution eine offensichtliche Veränderung, weil es nicht leichter geworden zu sein scheint, verschiedene Formate in ein digitales Portfolio zu integrieren. Das scheint auf den ersten Blick nicht mit der verwirrenden Genre-Vielfalt zusammenzuhängen, und in der Tat sind ursächliche Verbindungen nur auf einer sehr abstrakten Ebene zu finden, was hier aber nicht weiter verfolgt werden soll. Einfach ausdrucken und in eine reale Arbeitsmappe einheften, funktioniert immer noch, und damit wird das Arbeitsmappen-Problem zwar nicht gelöst, aber vertagt. Durch einen Trick lässt sich die Genre-Vielfalt noch einfacher auflösen, was hier – am Anfang – nun geschehen soll: Man fängt einfach mit einer (vorläufigen) Definition an, allerdings wird diese Definition dann im Laufe des Textes wieder problematisiert um zusätzliche Phänomene in den Blick nehmen zu können. „Genre“ ist kein deutsches Wort (ebenso wenig wie „Portfolio“) und wird in deutschsprachigen Fachwortschätzen (u.a.) im Bereich der Medienwissenschaften verwendet (ein Beispiel: Hickethier 2012: 205 ff). Da dieser Text im sprachdidaktischen Umfeld angesiedelt ist, wird aber eine andere Kontextualisierung verwendet werden müssen.

1.2 Warum überhaupt Genre?

In diesem Abschnitt soll explizit dargestellt werden, warum es wichtig ist, auch auf Deutsch mit dem Begriff „Genre“ zu arbeiten. Es sind drei miteinander verbundene Gründe, die für eine Behandlung des Genre-Begriffs in der Deutschdidaktik sprechen. Diese Gründe werden hier zuerst entfaltet und später mit der Darstellung von konkreten Projekten verbunden, für deren zusammenhängende Darstellung der hier vorgestellte Genre-Begriff nützliche, ja sogar unerlässliche Dienste leistet.

Ein sehr wichtiger Grund für einen reflektierten deutschen Genre-Begriff ist die Zentralität des Begriffs in der anglophonen und der frankophonen Welt, wobei sich der Text hier vor allem auf die englischen Verwendungen konzentriert, weil Englisch seit dem Ende des 20. Jahrhunderts mehr und mehr zu einer akademischen Lingua-franca geworden ist (dazu Mauranen, Hymninen

1 Das Konzept *Meme* oder *Mem* wird in diesem Text nicht weiter erklärt. Verwiesen wird darauf nur, um auf den komplexen Zusammenhang der visuellen Bedeutungsebene eines Kontexts und der textuellen und argumentativen Erklärung desselben hinzuweisen. Vgl. die Wikipedia-Artikel Mem (https://de.wikipedia.org/wiki/Mem) sowie Meme (Kulturphänomen) https://de.wikipedia.org/wiki/Meme_(Kulturph%C3%A4nomen).

& Renta 2016, ausführlicher: Mauranen 2012), was dazu führt, dass auch Situationen, die den deutschsprachigen Raum direkt betreffen, wie transnationale Migration (Günthner 2010), Englischdidaktik (Decke-Cornill 2002) oder Landeskunde (Risager 2007) auch auf Englisch diskutiert werden. Für die englischsprachige Linguistik, besonders im Bereich der Schreibdidaktik, ist ein reflektiertes Umgehen mit dem Begriff „Genre" zentral; diese Diskussion kann hier nicht dargestellt werden, ich verweise lediglich auf: Russel et al. 2009, Kuteeva & Negretti 2016, sowie auf die einflussreichen Autoren Hyland (z.B. 2004) und Swales (z.B. 2009).

Der zweite Grund ist die bereits angesprochene Medienrevolution, und im Bereich der Film- und Fernsehanalyse spricht man auch schon im deutschsprachigen Raum von „Genre" (vgl. die in der fünften Auflage erschienene Monographie von Hickethier 2012). Ein Beispiel im Zusammenhang mit Portfolios kann dies illustrieren. Wenn in einem Portfolio Erinnerungen zu einem bestimmten Thema dargestellt werden sollen, wie dies bei vielen Memory-Studies (vgl. Kansteiner 2002a, b) der Fall ist, so kann kaum auf audio-visuelles Material verzichtet werden. Es geht hier allerdings weniger um die technische Umsetzung, sondern eher um einen erweiterten Portfolio-Begriff, der hier Trans-Genre-Portfolio heißt und der verschiedenen Medienformen (Fotos, Filmen, Internetseiten u.v.m.) mit Portfolio kombinieren kann. Der nächste Abschnitt zeigt, wie eine Definition von „Genre" im vorliegenden Rahmen möglich ist.

1.3 Definition von „Genre"

Es ist sehr informativ für eine Genre-Definition bei dem (deutschsprachigen) Wikipedia-Artikel anzufangen, weniger weil dort eine besonders vorbildliche Definition von „Genre" zu finden ist, sondern eher, weil die dort dargestellten Probleme auch die Probleme einer allgemeinen Definition von „Genre" sind. Normalerweise sind Probleme bei der Textabfassung (zu denen auch Definitionsprobleme gehören) in einem Text eher unsichtbar, da Lesende in der Regel mit einem fertigen Produkt konfrontiert werden. Im Falle von Wikipedia-Artikeln ist das anders, weil es dort Diskussionsseiten zu den jeweiligen Artikeln gibt (dazu sehr instruktiv: Gredel 2017). Es wird hier ein sehr aufschlussreiches Zitat wiedergegeben, welches sich auf den Artikel „Genre" (Stand 2015) bezieht.

> Dieser Artikel ist eine mittlere Katastrophe. Gattungen beziehen sich nicht auf das Medium, Literaturwissenschaftler sprechen bspw. immer von Gattungen und kennen den Genre-Begriff nicht. Dazu wird auch nicht erwähnt, wie Subgenres überhaupt entstehen und wie sie wissenschaftlich einsortiert werden. Generell wird die Entstehung bzw. Lebensgeschichte von Genres nicht

> betrachtet. Dieser Artikel strotzt nur so von Willkür, was man ja auch leicht an der dünnen Quellenlage ablesen kann. (Wikipedia: Genre, Diskussionseite)[2]

In dem Zitat werden einige zentrale Probleme einer Genre-Definition behandelt, etwa der Zusammenhang von „Gattung(en)“ und „Genre“. Noch wichtiger ist allerdings die Frage: Wer definiert? Mit diesem „Wer“ sind weniger Personen gemeint, sondern eher (wissenschaftliche) Disziplinen oder Institutionen, die aber durch Personen vertreten werden. Bei der Definition von „Portfolio“ werden diese Probleme noch einmal deutlich: Wer entscheidet, an wen ein Text adressiert ist und wer ist für die Auswahl der Texte verantwortlich? Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist auch, dass in einem Text die Schwierigkeiten des Textschreibens behandelt werden können.

2. Portfolio

Die Problematik von „Komplexität“, die sich bei der Genre-Definition zeigte, ist auch bei der Definition von „Portfolio“ ein zentraler Faktor. In der Tat kann man Portfolios definieren als eine Sammlung von Texten (oder Textentwürfen), die zur Bewältigung von komplexen Aufgaben angefertigt werden und damit einen gewisse Gemeinsamkeit der gesammelten Texte anzeigen oder anzeigen sollen. Entscheidend sind dann die Kriterien nach denen die Texte gesammelt werden.

2.1 Unterrichtsportfolio

Wichtige Anfänge von Portfolios im deutschsprachigen Raum liegen im Bereich des Unterrichts. Häcker weist in seinem Überblick auf die italienischen Ursprünge des Begriffs Portfolio hin (2006: 27) und zeigt dann, wie dieses Konzept aus den USA nach Deutschland gelangt ist. Auch die Tradition der Reformpädagogik sei eine wichtige Quelle des Portfolios in Unterrichtskontexten, so Häcker (2006: 30, dort weitere Referenzen). Der geschichtliche Überblick über die Reformpädagogik von Oelkers (2010) erwähnt den Begriff „Portfolio“ jedoch nicht. Damit sei Häcker nicht widersprochen, es wird nur deutlich, dass „Portfolio“ kein zentrales Konzept der Reformpädagogik war. Die Portfolioimpulse aus den USA, die er auch anführt, beruhen auf einer starken Kritik an (quantitativen) Methoden der Leistungsbewertung

2 Siehe s.v. *Genre* https://de.wikipedia.org/wiki/Genre sowie die Diskussionsseite zum Artikel *Genre* https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Genre.

dort. Häcker (2006: 28) zitiert hierzu den einflussreichen Bericht „A nation at risk" (United States National Commission 1983)[3], die einen großen Einfluss auf die US-Schreibbewegung ausgeübt habe. Gipps (1994) zeigt systematisch Probleme mit einer rigiden quantitativen Leistungsbewertung auf. Die Gemeinsamkeit zwischen der Kritik von Gipps und dem Portfolio-Ansatz, auf den Häcker verweist, ist der Begriff des „formativen Assessments", womit eine allmähliche und prozesshafte Leistungsbeurteilung und Notengebung gemeint ist, die nicht auf einzelne Prüfungen setzt, sondern eine holistische Bewertung anstrebt. Eine Methode dazu ist die Bewertung von Texten innerhalb eines Portfolios, weshalb das „Handbuch Portfolioarbeit", aus dem der oben genannten Artikel von Häcker (2006) stammt, der diesem Thema einen ganzen Buchteil (Teil 3) widmet. Für die USA ist anzumerken, dass Kritik an der traditionellen Leistungsbewertung zwar ein großes Medienecho gefunden haben mag, es aber den Anschein hat, dass sich die Strukturen dadurch kaum geändert haben, was Cathy O´Neill (2016) in ihrem informativen Buch über die Auswüchse von „big data" zeigt.

Eine solide Analyse von Portfolios im Deutsch als Fremdsprache Unterricht hat Sandra Ballweg vorgelegt; sie kommt in ihrem Zwischenfazit leider zu dem Urteil, dass Portfolios zur Leistungsfeststellung „schwer einsetzbar" seien (2015: 130). Dieser Einschätzung trägt der hier vertretene Trans-Genre Ansatz Rechnung, was in den nächsten Abschnitten genauer erläutert wird.

2.2 Offene und geschlossene Portfolios

Für eine genauere Bestimmung von „ Portfolio" ist die Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Portfolios zentral. Bei geschlossenen Portfolios wird die Auswahl für die Portfolio-Texte (oder auch andere Inhalte) von Lehrenden oder Institutionen getroffen. Bei offenen Portfolios sind die Auswahlprozesse freier, aber die Begründung der Auswahl stellt eine gewisse Grenze der Offenheit dar, die nur durch große Anstrengungen zu überwinden ist.[4] Die folgende Tabelle (leicht modifiziert aus: Lissmann, Häcke & Fluck 2009: 4) zeigt einige wichtige Kriterien von Portfolioarbeit auf:

3 Vgl. s.v. A Nation at Risk https://en.wikipedia.org/wiki/A_Nation_at_Risk [21.02.2022]

4 Wenn ein Kind ein schon vorhandenes Portfolio selbstständig erweitern wollte, wäre das mit einem großen Aufwand verbunden. Deshalb ist auch bei einem offenen Portfolio der Rahmen in dem es entstanden ist, eine wichtige Begrenzung von Offenheit.

Tabelle 1: Formen von Portfolios

Merkmale	**Offenes Portfolio**	**Strukturiertes Portfolio**
Sichtweise d. Lernens	Prozess im Vordergrund	Produkt im Vordergrund
Darstellungsabsicht	Entwicklung	Erreichtes Niveau
Zweck	Formativ-diagnostisch	Summativ-bilanzierend
Beurteilung	Selbstbeurteilung	Fremdbeurteilung
Lern-/Leistungssituation	Lernssituation	Leistungssituation
Funktion	Fördern	Auslesen, Platzieren
Auswahl(= A) der Inhalte	Eigene, begründete A.	Verlangte Auswahl
Partizipation, Mitbestimmung	max. Mitbestimmung, Lernerbezug	Min. Mitbestimmung, Lehrerbezug
Bezugsrahmen	Individualität	Vergleichbarkeit
Bezug auf ...	Person	Sache

Es wird auch deutlich, dass es sich bei „Offenheit" und „Geschlossenheit" um sehr vielschichtige Entscheidungen handelt, so dass auch geschlossene (oder strukturierte) Portfolios offene Elemente aufweisen können. Ein strukturiertes Portfolio kann zum Beispiel durch die Einbeziehung zusätzlicher Texte (oder anderer Medien) geöffnet werden. Geschlossene Portfolios können dann auch für Übergangsprozesse (etwa von Schule zum Beruf eingesetzt werden, dazu Walther 2015), ein Vorhaben für das auch das europäische Sprachenportfolio sehr geeignet zu sein scheint. Dies wäre dann der Fall, wenn Lernende zu den ursprünglich ausgewählten Texten noch weitere hinzufügen können. Die Begründung der Auswahl würde das Portfolio dann öffnen. Doch was sind dann Trans-Genre-Portfolios? Sind diese lediglich offene Portfolios, doch wenn dies so wäre, worin würde dann der Mehrwert des komplexen Konzepts (des TGP) liegen? Bevor diese Frage generell beantwortet werden soll, ist es notwendig auf das konkrete Projekt einzugehen, was den Ausgangspunkt für die vorliegenden Überlegungen bildete.

2.3 „Vom Wunsch zum Portfolio"

Portfolios als Instrument der Text- oder Mediensammlung bieten die Möglichkeit verschiedene Kontexte und Materialien miteinander in Beziehung zu setzen, was letztlich die ursprüngliche Motivation für das vorliegende Portfolio-Projekt darstellte. Es handelt sich um insgesamt drei Projekte, die alle durch Kunstpädagogik und durch die Person des Künstlers Kinji Isobe miteinander verbunden sind, der als Professor für Kunstpädagogik an der

Sugiyama-Universität in Nagoya, Japan, arbeitet und der schon seit Jahren auch außerhalb Japans Kunstprojekte leitetet, die ökologisches Bewußtsein von Kindern fördern sollen. In der mit der Sugiyama-Universität verbundenen Sugiyama Grundschule (eine reine Mädchenschule, ebenfalls in Nagoya) führt K. Isobe mit der Künstlerin und Grundschullehrerin Shinko Imig das Kunstprojekt „Dialog of Life" (im Original Englisch) durch, wo mittels verschiedener Materialien (Ton, Tusche oder Wachsmalstiften) von Grundschüler:innen Werke zum Thema Natur und Umwelt angefertigt werden (vgl. Abbildung 1 im Anhang). Seit 2017 werden im jährlichen Abstand Kunstprojekte im Japanisch Unterricht von Satomi Schmidt an der Grundschule Niederbrombach (Rheinland-Pfalz) durchgeführt. Ein Unterricht der japanischen Sprache und Kultur an einer deutschen Grundschule stellt eine Besonderheit dar, weil Japanisch in keinem schulischen Curriculum an einer staatlichen Schule in Deutschland verankert ist. Der Japanisch Unterricht in Niederbrombach findet im Rahmen eines „Entdeckertages" statt,[5] bei dem eine besonders ausgewählte Gruppe von (hochbegabten) Kindern der dritten und vierten Jahrgangsstufe einen Unterricht erhält, der über das normale Schul-Curriculum hinausgeht. In diesem Unterricht wurde von K. Isobe und S. Schmidt am 31.05.2017 eine 90 minütige Unterrichtseinheit unterrichtet, in der die Kinder selbst Japanpapier schöpften und dieses dann mit Wachsmalstiften bemalten, die im Kontext von „Dialog of Life" lokale Natur (Pflanzen, Tiere oder Steine) zum Thema hatten. Im März 2018 und August 2019 fanden ähnliche Projekte statt, wobei das Projekt 2019 von S. Schmidt und S. Imig umgesetzt wurde. Es gab auch Klassenkorrespondenz zwischen der Grundschule Sugiyma (die Klassen, die von S. Imig unterrichtet wurden) und der Japanischgruppe in Nieberbrombach, wo besonders gemalte Neujahrsgrüße ausgetauscht wurden. Schon im Jahr 2018 kam die Idee auf, den bisher lose verbundenen Projekten einen gemeinsamen Rahmen zu geben. Leider konnte K. Isobe das Unterrichtsprojekt im Jahr 2019 nicht leiten, es wurde dann beschlossen im Jahre 2020 Unterrichtsprojekte aus Japan und Deutschland in einem gemeinsamen Rahmen zusammenzuführen. Des Weiteren sollte noch ein weiteres Projekt von K. Isobe integriert werden: ein Kunstprojekt in Tansania, Afrika (vgl. Abbildung 2a und b im Anhang). Der geplante Rahmen war in der Tat ein Portfolio und das ganze Projekt sollte auf der IVG-Tagung in der Portfolio-Sektion vorgestellt werden (Arbeitstitel: „Vom Wunsch zum Portfolio"). Während der Kunstworkshop in Tansania im Februar 2020 noch zustande kam, wurde das für März 2020 geplante Unterrichtsprojekt von der Corona-Pandemie zu Fall gebracht, womit das Portfolio letztlich doch nur ein Wunsch blieb. Zwar ist ein Portfolio ein potentiell internationales Konzept, es war

5 Entdeckertage https://www.grundschule-niederbrombach.de/aus_dem_schulalltag/entdeckertag.html

aber geplant das Portfolio an schon existierende Portfolio-Strukturen „anzudocken“, als Grundlage sollte das existierende „Portfolio für die Integrierte Fremdsprachenarbeit“ des Bundeslandes Rheinland-Pfalz genutzt werden[6] Dieses Portfolio existiert bisher erst für den Englisch- und Französischunterricht, eine Übernahme einiger Strukturen für den Kunst- und Japanischunterricht erschien möglich. Der geplante Rahmen war Mehrsprachigkeit, Kunst und Ökologie, weil bisher in allen Kunstprojekten von K. Isobe, ökologische Aspekte eine starke Rolle gespielt haben. Durch die Corona-Pandemie konnten aber wichtige Unterrichtsdaten in Deutschland nicht erhoben werden, was aber langfristig nicht bedeuten muss, dass der ganze Ansatz hinfällig wird. Allerdings erschien es nun notwendig, den bisher konkreten Projekten, die dem Portfoliowunsch zugrunde liegen, einen abstrakten Rahmen zu geben, das Trans-Genre-Portfolio, welches im nächsten Abschnitt behandelt wird.



Abb 1: Von Kindern verschiedener Nationalität bemalte Postkarten, im Rahmen von „Dialog of Life“

6 Vgl. https://grundschule.bildung-rp.de/lernbereiche/fremdsprachen/grundschulen-mit-integrierter-fremdsprachenarbeit-ifa/portfolio-fuer-die-integrierte-fremdsprachenarbeit.html (Stand 08.02.2022) sowie die Publikation von Lissman, Häcker und Fluck (2009), die in diesem Kontext entstanden ist.



Abb. 2a: Eine bemalte Postkarte aus Tansania

location/date 場所・日付 Mahali/tarehe	26/02/2020
Jina la shule	Lusanga Primary School
Class/kidato(?)	VII
Name of the art-product? 作品のタイトル Jina la sanaa	Jua
Used materials ざいりょう vifaa vilivyotumika	Rangi, Karatasi, Peni
A Sketch (if you want) イメージ Mchoro rahisi (kama unahitaji)	(short) description of the work of art (product) (if you want and if you have time) さくひん maelezo mafupi ya kazi ya sanaa (bidhaa) (kama unahitaji na una muda) Jua ni mchoro unaotupatia Vitamini D na Mwanga.

Abb. 2b: Erklärungen zur Postkarte. Die „short description" liest sich so: „Ich zeichne die Sonne, die uns Vitamin D und Licht gibt."

2.4 Zum Trans-Genre Portfolio (TGP)

Eine Zusammenfassung des letzten Abschnitts könnte lauten: Außerinstitutionelle Portfolioprojekte sind selten, schwer umzusetzen und durch äußere Umstände (wie jetzt die Corona-Pandemie) leicht zu unterbrechen. Dazu gehört die Förderung von Projekten, die nur durch diese Mittel durchführbar

sind. Die Finanzierung[7] könnte in der Tat der Grund sein, warum das im vorherigen Abschnitt geschilderte Wunschportfolio niemals zustande kommen wird[8]. Da die Corona-Pandemie noch andauert, ist nicht sicher, in welcher Form der vorliegende Plan umgesetzt werden kann. Trotzdem ist aus den bisher erläuternden Gründen eine Portfolio-Rahmung für viele verschiedenartige Projekte sehr sinnvoll, weil besonders adressatenorientierte Texte, Bilder oder auch andere Medien integriert werden können. Zwar hat das Internet die Anzahl von Bildern (statisch oder bewegt) und Tönen (auf die akustische Ebene kann hier nicht weiter eingegangen werden) stark vermehrt, aber Texte in verschiedenen medialen Formaten dienen weiterhin zur Reflexion von medialen Formaten. Ein Beispiel, auf das nur beiläufig verwiesen wurde, der Film „blow-up" (verschiedene Schreibweisen von dem Filmtitel existieren) reflektiert (schon 1966) narrativ und visuell auf Genre-Konventionen im Kontext von Film und Fotografie (anschaulich dazu Stoermer 2005). Für eine Trans-Genre Analyse sind jedoch nicht nur die visuellen Elemente wichtig[9], sondern auch und vor allem die genre-übergreifenden Elemente, wie Watt (2011) deutlich gemacht hat, auch indem sie den Film im Werkskontext von Regisseur Michelangelo Antonioni analysiert, zu dem sie als Romanistin einen guten Zugang hat. Zwar kann diese Abhandlung keine explizite Argumentation zum Thema „Sprache" aufbauen, die Verweise und Anmerkungen zu „Genre" und „Portfolio" sollten jedoch deutlich gemacht haben, dass sprachliche Aspekte einen starken Genre-Bezug aufweisen.

Für das hier beschriebene Projekt sollten mehr als drei Sprachen, Japanisch und Deutsch, sowie als verbindende Sprache Englisch, darüber hinaus noch Suaheli, welches aber eher als Kontrastsprache geplant war, in ein Projekt integriert werden. Wenn auch schon die mehrsprachige Projektanlage eine Herausforderung war, so liegt das entscheidende Problem in der notwendigen Verbindung von visuellen Ergebnissen der Kunstprojekte mit einer schriftlichen Rahmung. Die Integration von Schrift und Bildern ist in anderen medialen Formaten viel einfacher zu erreichen, eine Website, ein Blog oder ein Video können in vielfältiger Weise visuelle und schriftliche Inhalte integrieren. Um beide Problembereiche geht es in den folgenden Abschnitten, wo das Trans-Genre-Portfolio nochmals im Zusammenhang dargestellt wird.

7 Die Forschungsförderung ist Dank der Mittel durch die Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) möglich, die K. Isobe erhalten hat. Die Förderung des Projekts ist auf drei Jahre angelegt und kann um ein Jahr verlängert werden. Vgl. die JSPS Internetseite zum Kunstprojekt https://kaken.nii.ac.jp/en/grant/KAKENHI-PROJECT-19K02740/

8 Noch besteht Hoffnung, aber der TGP-Ansatz wird hier deshalb so ausführlich behandelt, weil er als offener Portfolio-Ansatz für verschiedene (ökologische) Portfolio einsetzbar ist.

9 Die starke Zunahme visueller Elemente (Bilder, Grafiken usw.) war hier der Grund für den Verweis auf den Film.

3. Ein Trans-Genre-Portfolio zur Mediation

3.1 Mediale Situation

Es ist nicht überraschend, dass Portfolios zuerst in der Renaissance von Künstlern benutzt wurden (für einen kurzen historischen Rückblick, siehe Farrell 2020). Es ist auch die Darstellung von Kunst, wo Portfolios immer noch sehr oft benutzt werden. Dazu kommt, dass visuelle Informationen in immer mehr wissenschaftlichen Disziplinen wichtig werden. „Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte“ sagt ein Sprichwort, allerdings zeigt die häufige Verfügbarkeit von visuellen Informationen auch die Möglichkeiten von Manipulationen auf. Das Ende der „Gutenberg-Galaxis“, das Ende des Buchs ist schon oft ausgerufen worden (siehe hierzu schon Wenzel 1999), aber Bücher werden immer noch verkauft. Die Distribution von Büchern und Texten hat sich allerdings sehr geändert. Heute gibt es die Tendenz, dass der digitalen Verfügbarkeit das Wort geredet wird (so auch Farrell 2020). Dieser Beitrag geht diesen Weg gerade nicht. Weder „Genre“ noch „Portfolio“ sind Medien, und hier wird nicht davon ausgegangen, dass mittels der „Neuen“ Medien, die im Jahr 2022 nun nicht mehr so neu sind, alle Probleme der Leistungsbeurteilung oder der (visuellen) Darstellung von Kreativität gelöst werden. Im Gegenteil, die neuen Medien verstärken teilweise schon vorhandene Probleme, wobei sehr schwer zu beurteilen ist, ob bereits vorher vorhandene Probleme sichtbarer werden, ob neue Probleme auftreten oder ob gar beides in einer komplexen Verschränkung von Problemen zusammenkommt.

Deshalb noch einmal kurz und prägnant: Die hier vorgenommene Genre-Analyse ist keine Medien-Analyse, sondern etwas anderes. Doch was? „Genre“ und „Portfolio“ sind Mittel zur Darstellung von etwas, was sie mit Medien verbindet. Medien sind (wie Portfolios und Genres) dabei auf sich selbst anwendbar. In diesem Fall bedeutet das, dass Portfolios zur Analyse von „Genres“ benutzt werden (daher Trans Genre). Ohne Medien geht dies aber natürlich nicht, und auch davor macht die Reflexion nicht halt. Da es sich hier um einen geschriebenen Text handelt, bedeutet es, dass Genres (und Portfolios) mittels (geschriebener) Sprache analysiert werden – mit den schon angesprochenen Problemen, weil diese Analyse natürlich immer in einer Sprache vorgenommen werden muss. Und genau darum geht es im folgenden und letzten Abschnitt: Um die Anwendung der Sprache auf sich selbst, in einem Prozess, der Anfang des 21. Jahrhunderts „Mediation“ genannt wird.

3.2 Ausblick: Portfolios zur Mediation

Das Thema Mediation ist ein gutes Thema für einen Ausblick, da immer noch nicht klar ist, was darunter eigentlich letztlich zu verstehen ist. Vom

Wortgebrauch ausgehend ist es Vermittlung und in der Tat wird der Begriff oft in Verbindung mit Übersetzen und Dolmetschen gebraucht. Im englischen Sprachraum wird der Begriff „Mediation“ oder „Mediator“, öfter als im Deutschen gebraucht[10], Piller (2017) nennt z.B. die „child mediators“, das sind Kinder, aus Migrantenfamilien, die die Landessprache besser beherrschen als ihre Eltern und dann ihren Eltern (nicht nur) als Übersetzerinnen zur Verfügung stehen, wie z.B. die Figur der „Leyla“ in dem Film „Alemanya“. Für Leyla wäre nun ein übliches Portfolio aus Papier nur bedingt aussagekräftig. Wenn Zeichnungen in das Portfolio eingefügt werden könnten, könnte Leyla symbolisch auf ihre Erfahrungen hinweisen. Noch besser wäre es, wenn Interaktionen von Leyla (und ihren Eltern) Eingang in das Portfolio finden könnten, etwa die Kommunikation ihrer Mutter mit einer Ärztin, wobei Leyla als „child mediator“ in Erscheinung tritt. Hier wird dann auch deutlich, warum der Genre-Ansatz so nützlich ist. Es wäre nicht notwendig, dass die konkrete Übersetzungshandlung von Leyla als Audiodatei in dem Portfolio gespeichert würde. Transkriptionen, die von ähnlichen Interaktionen vorliegen, könnten einen ähnlichen Effekt haben und dank ihrer Lesbarkeit sogar für einen besseren Überblick sorgen. Wichtig wäre dann nur, dass die Transkriptionen einen professionellen Hintergrund haben. Es ist dann nicht das konkrete Medium selbst (hier etwa eine Audio- oder Videodatei einer Interaktion), sondern die Darstellung des Mediums, etwa als Transkription. Solche Daten zu erzeugen, ist im Zeitalter von Smartphones kein Kunststück mehr, ihre Einfügung in ein Portfolio braucht dann aber einen medienübergreifenden, einen trans-genre Ansatz, der lebensweltlich mit verschiedenen Texten (also intertextuell) arbeitet. So eine Vorgehensweise ist ideal für Schreibprojekte, die den Medienwandel benutzen, um Lösungsmöglichkeiten für komplexe Probleme zumindest aufzuzeigen, was letztlich den Hintergrund für diesen Beitrag bildet. In der Tat sind Kinder, aber auch Studierende in der Lage, Lösungen für solch komplexe Probleme aufzuzeigen, es fehlt aber ein Rahmen. So ein Rahmen können Trans-Genre-Portfolios darstellen, wobei aber die Frage nach einer institutionellen Umsetzung eines solchen Projekts noch völlig offen ist. Es gibt Forschungen und weiterführende Überlegungen dazu (siehe Imig & D’Angelo (im Druck)). Das breit diskutierte Stichwort „Anthropozän“ (dazu: Lippuner 2017) macht einen mehrdimensionalen wissenschaftlichen Ansatz nötig, wie er hier im Text als TGP beschrieben wurde. Einen Zugang stellen die SDGs (Sustainable Development Goals) der UNO dar, die

10 Im englischen Sprachraum wird „*Mediation*“ in weiteren Bedeutungen gebraucht, zum Beispiel im Bereich internationaler Konfliktreglung (vgl. dazu: da Rocha 2019), auch ist *Mediation* allgemein als Vermittlung gebräuchlich. Hier geht es um die sprachliche Seite von Mediation, wie sie besonders seit der neusten Version des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens diskutiert wird (vgl. dazu: Leung & Jenkins 2020).

auf mehreren Ebenen umgesetzt werden müssen.[11] Komplexitäten auf mehreren Ebenen umzusetzen, erfordert einen Trans-Genre-Portfolio-Ansatz, wie er hier erläutert wurde.

Literaturverzeichnis

Anderson, Benedict (2006). *Imagined communities*. 3. Auflage, London: Verso.

Ballweg, Sandra (2015). *Portfolios im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr.

da Rocha, José Pascal (2019). The Changing Nature of International Mediation. In: *Global Policy* Volume 10. Issue Supplement 2. June 2019, S. 101–107.

Decke-Cornill, Helene (2002). “We would have to invent the language we are supposed to teach”: The issue of English as lingua franca in language education in Germany. In: *Language, Culture and Curriculum*. Hrsg. v. Michael Byram, Peter Grundy. Vol. 15: 3, 2002, S. 1–16. (Special Issue: Context and Culture in Language Teaching and Learning).

Eßler, Ruth (1997). „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat.“ Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.

Farrell, Orna (2020). (e)Portfolio: a history. In: S. Gregory, S. Warburton, & M. Parkes (Eds.), *ASCILITE’s First Virtual Conference.* Proceedings ASCILITE 2020 in Armidale. S. 289–294. https://2020conference.ascilite.org/wp-content/uploads/2021/04/ASCILITE-2020-Proceedings-Farrell-O.pdf [29.11.2021.]

Gredel, Eva (2017). Digital discourse analysis and Wikipedia: Bridging the gap between Foucauldian discourse analysis and digital conversation analysis. In: *Journal of Pragmatics* 115 (2017), S. 99–114.

Günthner, Susanne (2010). The dynamics of communicative practices in transmigrational contexts. In: *LiSt – Interaction and Linguistic Structures*. No. 50, December 2010. http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/49/InLiSt50.pdf [30.01.2022].

Häcker, Thomas (2006). Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: *Das Handbuch Portfolioarbeit, Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung.* Hrsg. von Ilse Brunner, Thomas Häcker, Felix Winter. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Hickethier, Kurt (2012). *Film- und Fernsehanalyse*. 5. Aufl., Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Imig, Alexander & D’Angelo, James (im Druck). Addressing Transcultural Academic Writing: Coding Cultural Schema in relation to films of Hayao Miyazaki. In: *Festschrift for Farzad Sharifian*. Hrsg. v. Alirezah Korangy, o.O: Springer.

Kansteiner, Wulf (2002a). Film und Fernsehen. In: *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Herausgegeben von Christian Gudehus, Ariane Eichenberg und Harald Welzer, Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 217– 226.

11 Links einiger Portfolio-Projekte zu SDGs im Mindmap „Portfolio-Wunsch“: https://www.mindmeister.com/1958994754?t=SC2n8PjVYN [02.12.2021].

Kansteiner, Wulf (2002b). Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies. In: *History and Theory* 41, (May), S. 179–197.

Kuteeva, Maria & Negretti, Rafaella (2016). Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. In: *English for specific purposes* 41, S. 36–49.

Leung, Constand & Jenkins, Jennifer (2020). Mediating communication – ELF and flexible multilingualism perspectives on the Common European Framework of Reference for Languages. In: *Australian Journal of Applied Linguistics* 3 (1), S. 26–4.

Lippuner, Roland (2017). Verallgemeinerung der Ökologie, Kann die Umweltsoziologie sich auf die Herausforderungen des Anthropozäns einstellen? In: *Geschlossene Gesellschaften*. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016. https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/529 [01.12.2021].

Lissmann, Urban, Häcker, Thomas & Fluck, Lisa (2009). *Portfolioarbeit – aus der Sicht rheinland-pfälzischer Lehrpersonen*. Universität Koblenz-Landau, Universitätsbibliothek. https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/index/index/year/2009/docId/371 [01.12.2021].

Mauranen, Anna; Hymninen, Niina & Ranta, Elina (2016). English as the Academic Lingua Franca. In: *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Hyland, Ken / Shaw, Philip (Hrsg.). London: Routledge. S. 44–55.

Mauranen, Anna (2012). *Exploring ELF, Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Neil, Cathy (2016). *Weapons of Math destruction. How big data increases inequality and threatens democracy*. o.O: Crown books.

Oelkers, Jürgen (2010). *Reformpädagogik, Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung*. Zug: Klett und Balmer Verlag.

Piller, Ingrid (2017). *Intercultural communication. A Critical Introduction*. 2. Aufl., Edinburgh: Edinburgh University Press.

Risager, Karen (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a national to a Transnational Paradigm*. Bristol: Multilingual Matters.

Russel, David et al. (2009). Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum"; Approaches Across Countries and Contexts. In: *Genre in a changing world*. Hrsg. von Ch. Bazerman, A. Bonini, D. Figueiredo, o.O: The WAC Clearinghouse/ Parlor Press.

Stoermer, Fabian (2005). Unschuldige Beweise. Michelangelo Antonionis BLOW UP, Peter Greenaways DER KONTRAKT DES ZEICHNERS. In: *Nach dem Film*. https://nachdemfilm.de/issues/text/unschuldige-beweise [07.02.2022].

Swales, John M. (2009). Worlds of Genre – Metaphors of Genre. In: *Genre in a changing world*. Hrsg. von Ch. Bazerman, A. Bonini, D. Figueiredo, o.O: The WAC Clearinghouse/Parlor Press.

United States National Commission (1983). *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*. Report of the United States National Commission on Excellence in Education. (ohne Ort).

Walther, Andreas (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Sabine Schmidt-Lauff, Heide von Felden, Henning Pätzold (Hrsg.). *Transitionen in der*

Erwachsenenbildung, Gesellschaftliche, institutionelle, und individuelle Übergänge. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Watt, Mary (2011). Antonioni's Photographer: Doubting Thomas or Peeping Tom? Blow up as Post Neorealist Parody. In: *NEMLA Italian Studies* 24, 1–25.

Wenzel, Hort (1999). Kulturwissenschaft als Medienwissenschaft. Vom Anfang und Ende der Gutenberg Galaxis. In: *Kulturwissenschaften, Positionen und Perspektiven*. Hrsg. von J. Anderegg, E. A. Kunz. Bielefeld: Aisthesis Verlag.

Zur Förderung der Lernerautonomie, Lernerreflexion und Mehrsprachigkeit in authentischen Kommunikationskontexten – Das European University Tandem-Projekt

Christian Moßmann (Exeter), Katharina Müller (Frankfurt am Main)

Abstract: Das Sprachenlernen im Tandem bietet eine große Bandbreite an autonomen Sprachlernmöglichkeiten, die durch kollaboratives Lernen sowie durch authentische Sprachbegegnungen in interkulturellen Kontexten gekennzeichnet sind, welche zunehmend online stattfinden. Im Rahmen des von der EU im Erasmus+ Programm geförderten Projekts *European University Tandem* (EUniTa) wurde daher eine integrierte Online-Tandemplattform für Studierende entwickelt, die es nicht nur ermöglicht, Tandempartner:innen in der gewünschten Zielsprache zu finden, sondern den Austausch durch speziell für den Hochschulkontext entwickelte Materialien zu fördern. Dabei steht neben dem Erwerb allgemeiner Sprachfertigkeiten auch die Förderung akademischer Sprachkompetenzen (basierend auf Cummins' Konzept einer *Cognitive Academic Language Proficiency*) im Vordergrund. Darüber hinaus zielt die Plattform darauf ab, mittels einer auf der Idee von Lern-Logs basierenden Lerndokumentation eine Sprachreflexion über den Tandemaustausch anzuregen. In diesem Beitrag erläutern wir, wie das Lernen in Online-Tandems die Autonomie und Mehrsprachigkeit der Studierenden in authentischen interkulturellen Kommunikationskontexten fördern und inwiefern eine Lerndokumentation zur Reflexion und Verbesserung selbstgesteuerter Lernprozesse im Tandem beitragen kann.

Keywords: autonomes Lernen, BICS- und CALP-Materialien, interkulturelle Kommunikation, kollaboratives Lernen, Lernreflexion, Lern-Logs, Mehrsprachigkeit, Sprachtandem, Translanguaging

1. Einleitung

Das European University Tandem (kurz EUniTa) ist in den Jahren 2015–2018 als Erasmus+ Projekt im Rahmen der Programmlinie *Strategic Partnerships for Higher Education* entstanden. Das Ziel war, einen interkulturellen Sprachaustausch zwischen den Studierenden der Partneruniversitäten zu ermöglichen, insbesondere für Sprachen, für die es vor Ort eine große Nachfrage, aber nicht genügend Partner:innen gab. Dazu wurde im Rahmen des Projekts eine integrierte Online-Plattform entwickelt, die auf der Seite www.eunita.org zur Verfügung steht. Zunächst gab es sieben teilnehmende Partneruniversitäten: zwei in Großbritannien (Exeter und Liverpool), zwei in Frankreich (Paris Sorbonne und Poitiers), eine in Italien (Florenz), eine in Spanien (Blanquerna in Barcelona) und die Goethe-Universität in Frankfurt am Main

als Projektkoordinatorin. 2020 ist dann zusätzlich eine erste außereuropäische Partneruniversität, die *Universidade Federal do Ceará* in Fortaleza, Brasilien, hinzugekommen.

In diesem Beitrag wollen wir anhand des EUniTa-Projekts zeigen, wie das Lernen in Online-Tandems die Autonomie und Mehrsprachigkeit der Studierenden in authentischen interkulturellen Kommunikationskontexten fördern und inwiefern eine Lerndokumentation zur Reflexion und Verbesserung selbstgesteuerter Lernprozesse beitragen kann. Dazu sollen zunächst einige Tandem-Lernprinzipien, die Funktionen der EUniTa-Plattform und die dafür entwickelten Tandem-Lernmaterialien vorgestellt werden, bevor auf die Rolle der Mehrsprachigkeit, Lernreflexion und Lerndokumentation eingegangen wird. Schließlich soll diskutiert werden, inwiefern die EUniTa-Lerndokumentation in Zukunft verbessert werden könnte.

2. Tandem-Lernprinzipien und Lernen in Online-Tandems

Das Lernen in Sprachtandems kann in Europa bereits auf eine über sechzigjährige Geschichte zurückblicken und steht an Universitäten im Kontext von Internationalisierung, zunehmender physischer sowie virtueller Mobilität, lebenslangem Lernen und interkultureller Bildung (vgl. Tardieu & Horgues 2019: 1). Wie Lewis & Peters (2019: 12–13) betonen, ist Tandemlernen „eine fruchtbringende und gut etablierte Form des Sprachenlernens, die auf der gegenseitigen Unterstützung von gleichberechtigten Teilnehmern beruht, die sich im Rahmen von bilingualen interkulturellen Partnerschaften organisieren." Diese Definition betont das Gegenseitigkeitsprinzip des Tandem-Lernens, das neben der Autonomie zu den definierenden Prinzipien dieser Lernform gezählt wird (vgl. Brammerts 2001: 10). Zwei gleichberechtigte Partner:innen arbeiten zusammen, um sich gegenseitig zu unterstützen, so dass das Tandemlernen auch als eine Form des nicht-formellen, kooperativen Lernens angesehen werden kann (vgl. Funk et al. 2017: 12). Hauptlernziel ist dabei die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache mit einem Fokus auf authentischer Kommunikation (vgl. Brammerts 2001: 10). Während oft das Fremdsprachenlernen und -üben im Vordergrund steht, stellt der Tandemaustausch in der Regel auch eine Form der interkulturellen Begegnung dar und dient, laut Woodin (2019: 39), als Brücke zwischen Klassenzimmer und einem anderen Land, als sicherer Ort für Echtzeit-Interaktionen im Rahmen einer Lernpartnerschaft.

Seit den 1990er Jahren finden Sprachtandems dabei zunehmend auch in virtueller Form statt, wofür sich verschiedene Begriffe wie E-Tandem, Online-Tandem oder Telekollaboration herausgebildet haben. Während

dieser virtuelle Austausch anfangs primär auf schriftlicher Kommunikation, wie dem Austausch von E-Mails, basierte und asynchron ablief (vgl. Tardieu & Horgues 2019: 4), findet er dank technologischem Fortschritt heute zunehmend synchron auf Basis mündlicher Kommunikation über Videotelefonie statt. Teilnehmende von Online-Tandems nutzen dabei die Vorteile digitaler Medien, um aktiver Teil einer Fremdsprachengemeinschaft zu sein und insbesondere die gesprochene Sprache zu üben (vgl. Funk et al. 2017: 34). Neben dem Spracherwerb stehen dabei auch die Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz sowie der Umgang mit kollaborativen Online-Kompetenzen (*online literacies*) im Vordergrund (vgl. Guth & Helm 2010; zum Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz siehe auch Byram 1997).

Als Anbieter im Bereich der frei verfügbaren Online-Tandems gibt es zum einen nicht-kommerzielle Bildungsprojekte, wie das EU-geförderte SEAGULL Projekt, das von 2012 bis 2015 in einem Verbund von zwanzig Partner-Universitäten die Webseite www.seagull-tandem.eu entwickelt hat, die unterstützende Lernmaterialien in mittlerweile fünfzehn Sprachen bereitstellt. Daneben gibt es eine Reihe von kommerziellen Anbietern, wie *HelloTalk* oder *Tandem*. Diese Plattformen werden zunehmend als reine Handy-Apps angeboten und sind in der Regel zumindest in einer Basis-Version kostenlos verfügbar. Online-Tandems stellen damit ein dynamisches Marktumfeld dar, auf dem unserer Erfahrung nach regelmäßig neue Anbieter erscheinen, aber oft auch wieder verschwinden, wie zum Beispiel die Plattform *SpeaqWithMe*. Unser Ziel mit dem EUniTa-Projekt war es daher, eine Plattform zu schaffen, die dauerhaft Bestand hat und einen geschützten Raum für Sprachtandems im Hochschulkontext bietet.

3. Die EUniTa-Plattform: Funktionen und Kriterien zur Tandemvermittlung

Für EUniTa wurde in Zusammenarbeit mit der Abteilung *studiumdigitale* der Goethe-Universität Frankfurt eine integrierte Online-Plattform entwickelt, über die nicht nur die Tandem-Vermittlung erfolgt, sondern auf der auch ein Audio- und Videochat für das Tandem genutzt werden kann und Lernmaterialien für allgemeine und akademische Themen (BICS – *Basic Interpersonal Skills* und CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency* nach Cummins 2008, s.u.), ein Selbsteinschätzungstest nach dem GER sowie die Möglichkeit, ein Zertifikat zu erwerben, zur Verfügung stehen (siehe dazu auch Bohm et al. 2019).

Das wichtigste Kriterium für die Tandemvermittlung bei EUniTa sind die Zielsprache und die angebotene/n Sprache/n. Wenn möglich sollten

Studierende dabei das gleiche oder ein ähnliches Niveau in der jeweiligen Zielsprache haben. Darüber hinaus können sich die Teilnehmenden für ein Präsenztandem mit einem Studierenden an der gleichen Universität und/oder für ein so genanntes CALP-Tandem mit einem Studierenden aus dem gleichen akademischen Bereich oder Studienfach anmelden. Dabei handelt es sich jedoch um Ausschlusskriterien, d.h. wenn sich Studierende für ein CALP-Tandem anmelden, wird ihnen kein/e Partner/in aus einem anderen Studienfach vermittelt, auch wenn kein/e Partner/in aus dem gleichen Studienfach zur Verfügung steht. Außerdem besteht die Möglichkeit, wenn gewünscht, das Geschlecht des Partners/der Partnerin einzugrenzen. Um Missbrauch zu vermeiden, müssen die Studierenden dazu jedoch eine gezielte Anfrage stellen.

„Weiche“ Kriterien für die Tandemvermittlung sind neben dem Niveau in der Zielsprache die Häufigkeit des Tandems, gewünschte Gesprächsthemen und das Alter. Für die Häufigkeit stehen drei Optionen zur Auswahl: Bis zu 2 Stunden pro Woche, 2–4 Stunden pro Woche oder mehr als 4 Stunden pro Woche. Falls ein/e Partner/in ein Tandem mit mehr Stunden wünscht, wird dieser Person ggf. noch ein weiteres Tandem vermittelt. Mögliche Gesprächsthemen, die die Studierenden auswählen können, sind allgemeine Themen, aktuelle Themen (Nachrichten & Politik), akademische Themen und ihr Studienfach, Landesspezifisches über Heimat- und Zielsprachenland, Hobbys und persönliche Interessen, Literatur, Musik, Film und Fernsehen, (Aus)Bildungs- und Unithemen, sprachbezogene Themen, Sport, Reisen, Essen sowie Familie und Freunde. Die Teilnehmenden können dabei mehrere Themen auswählen. Wenn möglich werden Tandempaare vermittelt, die über die gleichen/ähnliche Themen sprechen wollen; den Teilnehmenden wird aber auch dann ein/e Partner/in vermittelt, wenn diese/r andere Themen ausgewählt hat. Ein letztes „weiches“ Vermittlungskriterium ist das Alter, das nach Möglichkeit nicht mehr oder weniger als 3 Jahre voneinander abweichen sollte. Dies kann besonders für Mitarbeitende der Partneruniversitäten relevant sein, die ebenfalls über die EUniTa-Plattform ein Tandem suchen können, ist jedoch auch kein Ausschlusskriterium.

4. BICS- und CALP-Materialien zur Förderung der Mehrsprachigkeit und plurikulturellen Kompetenzen

Nach der Theorie von Cummins (2008) ist zwischen stärker kontextgebundenen alltagssprachlichen Kompetenzen, den so genannten *Basic Interpersonal Communications Skills* (BICS), und den abstrakteren akademischen Sprachkompetenzen, der *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), zu unterscheiden. Beiden liegt eine gemeinsame sprachunabhängige kognitive

Basis („common underlying proficiency", CUP) zugrunde. Diese unterschiedlichen Arten der Sprachkompetenzen wurden auch bei der Entwicklung der Lernmaterialien für EUniTa berücksichtigt.

Die Materialien stehen in den Sprachen der Partneruniversitäten (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch) für alle 6 GER-Niveaus auf der EUniTa-Homepage allen Interessierten frei zur Verfügung. In Kürze soll auch die katalanische Version der Materialien veröffentlicht werden. Für BICS wurden insgesamt 151 Arbeitsblätter mit 41 Themen in den folgenden 7 Kategorien entwickelt: 1. Gesellschaft, 2. Alltag, 3. Ich und die anderen, 4. Studium und Arbeit, 5. Kultur, 6. Gesundheit und Sport sowie 7. Orte und Räume. Die Themen wiederholen sich teilweise auch auf verschiedenen Niveaus, um eine systematische Progression zu ermöglichen.

Für CALP gibt es 240 Arbeitsblätter mit 34 Themen in den bereits genannten EUniTa-Sprachen. Die Arbeitsblätter sind in die 3 Bereiche Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften sowie Naturwissenschaften und Medizin unterteilt und orientieren sich an den akademischen Kommunikationsfunktionen: Beraten, Diskutieren, Evaluieren, Präsentieren, Interviews, Interpretation von Daten, Kritisches Feedback geben, Vergleichen, Zusammenfassen, Notizen machen. Es gibt aber auch Fallstudien und Rollenspiele. Für die 3 Fachbereiche gibt es jeweils unterschiedliche Materialien, welche die fachspezifischen Besonderheiten dieser Kommunikationsfunktionen berücksichtigen. Zusätzlich geht es darum, interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Auf den Arbeitsblättern gibt es außerdem Links zu authentischen Online-Materialien und weiterführenden Aufgaben. Aufgrund ihrer Komplexität stehen die CALP-Materialien nur für die höheren Niveaustufen (B und C) zur Verfügung.

Die Studierenden können im Sinne der Lernerautonomie selbst entscheiden, ob und welche Materialien sie nutzen wollen. Die Materialien sollen in der jeweiligen Zielsprache verwendet werden und die Partner:innen können sich gegenseitig beim Verständnis und beim Verwenden von unbekannten Wörtern helfen, was dem Tandem-Prinzip der Reziprozität entspricht (s.o.). Dabei kann auch das so genannte *Translanguaging* zum Einsatz kommen, also der Gebrauch von verschiedenen Sprachen durch mehrsprachige Individuen als integriertes sprachliches Repertoire (vgl. García/Wei 2014). Nach bisherigen Studien wird das *Translanguaging* in Tandems vor allem in drei Fällen verwendet: 1. zum Ersetzen eines unbekannten Worts, 2. für kulturspezifische Konzepte ohne Äquivalent in der anderen Sprache, 3. zur Klärung von komplexen Sachverhalten (vgl. McAllister/Narcy-Combes 2019: 74–76).

Durch die gemeinsame Bearbeitung der Tandemmaterialien in der jeweiligen Zielsprache werden auch die mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzen gemäß dem Begleitband *Companion Volume* des GER

gefördert. Dazu gibt es drei neue Skalen im *Companion Volume*: 1. „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen“, 2. „Mehrsprachiges Verstehen“ und 3. „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen“ (Council of Europe 2020: 123 ff.). Ausführlichere Deskriptoren enthielt bereits der 2012 erschienene „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (REPA, englisch FREPA, französisch CARAP)[1] des Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats (vgl. Candelier 2012). Im Mittelpunkt steht „der strategische Umgang mit den Sprachen eines mehrsprachigen Repertoires zur bestmöglichen Realisierung kommunikativer Ziele“ (Studer 2020: 19). Dabei wird davon ausgegangen, „dass die Kompetenzen in verschiedenen Sprachen miteinander interagieren“ (ebd.: 9).

Dadurch wird eine sprachliche und kulturelle Selbstreflexion gefördert, da in den EUniTa-Materialien auch kulturelle Unterschiede thematisiert werden, was zum Aufbau eines plurikulturellen Repertoires gemäß dem GER-Begleitband (CEFR *Companion Volume*, Council of Europe 2020) und zur „Sensibilität gegenüber kulturell geprägtem Verstehen und Handeln“ (Studer 2020: 10) beiträgt.

5. Lerndokumentation und Lernreflexion

Der Tandem-Austausch über die EUniTa-Plattform erfolgt weitgehend autonom und lässt den Teilnehmenden viel Freiheit bei der Gestaltung. Gleichzeitig sollen Studierende von dem Austausch auf vielfältige Weise profitieren und sich ihrer Lernerfolge auch bewusst werden. Wie Böcker & Kleppin (2017: 52) anmerken, schätzen Lernende in Tandemkursen häufig die Freude am Lernen, aber nehmen ihren Lernerfolg nicht wahr und schöpfen so das Lernpotenzial des Tandemlernens nicht ideal aus. Daher stellt sich die Frage, wie Lernerfolge bewusster gemacht werden können und das Lernpotenzial im Rahmen des Tandemaustauschs besser gefördert werden kann. Diesbezüglich bieten sich Anleihen aus der Portfolioarbeit an, die für diesen Kontext relevante Funktionen erfüllen soll, wie das Fördern der Reflexion und der Sichtbarmachung von Lernprozessen (vgl. Ballweg & Kühn 2019: iii) sowie die Entwicklung von Selbststeuerung in handlungs- und kompetenzorientierten Kontexten (vgl. Ballweg 2019: 191). Dabei steht eine Abbildung und Optimierung des Lernprozesses sowie das Schaffen einer Grundlage für erfolgreiches Weiterlernen im Vordergrund und Lernende werden angeregt, eine

1 REPA (deutsch): https://carap.ecml.at/CARAPinGermany/tabid/3016/Default.aspx [18.08.2022], FREPA (englisch): https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/en-GB/Default.aspx [18.08.2022].

aktive Rolle und Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen (vgl. Ballweg & Bräuer 2011: 4).

Zur konkreten Förderung der Selbstreflexion und Selbstevaluierung haben sich dabei Logbücher als flexibles Reflexionsinstrument bewährt, die aus einzelnen Lern-Logs bestehen. Logbücher sind flexibel gestaltbar, sollen den Lernprozess kleinschrittig dokumentieren und werden zumeist über Leitfragen gesteuert, die den konkreten Lernkontext betreffen (vgl. Böcker & Kleppin 2017: 51). Lernende halten dabei die einzelnen Schritte des Lernprozesses anhand bestimmter Schreibimpulse fest, die sich auf den spezifischen Lernkontext beziehen (vgl. Kleppin 2019: 180). Die Anregung zu einer Selbsteinschätzung zielt darauf ab, Reflexionsfähigkeiten zu erweitern, metakognitive Kompetenzen zu entwickeln und dadurch selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen, „so dass Lernende innerhalb von Reflexionsprozessen Informationen über sich selbst als Lernende, die Fremdsprache, ihre Kompetenzen in der Fremdsprache, den Kontext ‚Tandem' sowie im Hinblick auf die Angemessenheit der eingesetzten Lernmaterialien und der durchgeführten Lernaktivitäten erhalten" (Böcker & Kleppin 2017: 52). Durch die Arbeit mit Lern-Logs sollen Lernende zu selbständigem Reflektieren darüber angeregt werden, was und wie sie lernen, und dabei Lerninhalte, Lernprozesse und damit verbundene Gefühle integriert werden (vgl. ESOL Online 2018). Während es in der Literatur oft keine konsistente Abgrenzung zwischen Lern-Logs und Lerntagebüchern gibt, fokussieren sich Lern-Logs tendenziell mehr auf das Dokumentieren von Lernaktivitäten und -erfolgen, während bei Lerntagebüchern das Festhalten subjektiver Erfahrungen, Reaktionen und Reflexionen im Vordergrund steht (vgl. Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning 2012).

Um einen Reflexionsprozess über den Tandemaustausch zu fördern, bietet die EUniTa-Plattform Teilnehmenden die Möglichkeit, ihren Austausch in einer auf der Idee von Lern-Logs basierenden Lerndokumentation festzuhalten. Diese besteht aus Schreibimpulsen, in denen die Erwartungen, Lernziele und mögliche Schwierigkeiten in Bezug auf das Tandemlernen reflektiert werden sollen. Einträge in die Lerndokumentation sollen zu Beginn und Ende des Austauschs sowie zu den einzelnen Tandemsitzungen erfolgen. Nach erfolgreichem Absolvieren von mindestens zwölf Tandemsitzungen können Teilnehmer:innen durch Einreichen der Lerndokumentation ein Zertifikat bei der jeweiligen Partner-Universität beantragen. Dieses Zertifikat soll einen Anreiz bieten, den Tandem-Austausch über einen längeren Zeitraum fortzuführen und darüber kontinuierlich zu reflektieren.

Zu Beginn des Austauschs werden die Teilnehmer:innen dazu aufgefordert, über ihre Erwartungen an das Tandem und was sie sich davon erhoffen nachzudenken. In den Lern-Logs zur Dokumentation der einzelnen Sitzungen sollen dann neben der Dauer und der Verwendung von Materialien die

Lernerfolge und Herausforderungen der jeweiligen Sitzung festgehalten werden. Zum Ende des Austauschs lädt die Dokumentation zu einer globalen Reflexion zu den Lernerfolgen des Tandem-Austauschs ein. Darüber hinaus können Studierende Feedback zur EUniTa-Plattform übermitteln, auf dessen Grundlage die Plattform und ihre Benutzerfreundlichkeit weiterentwickelt werden können.

Während die Lern-Dokumentation in ihrer jetzigen Form zu Reflexionen anregt und selbstgesteuertes Lernen fördert, erscheint sie uns in verschiedenen Bereichen ausbaufähig, um ihr volles Potential zu entfalten. Inspiriert von Ideen von Kleppin (2019) und Woodin (2019) könnte eine Weiterentwicklung durch Ergänzung folgender Aspekte sinnvoll sein:

– Selbsteinschätzung des Sprachstandes: Lernende könnten zu Beginn des Austauschs dazu angeregt werden, ihren Sprachstand mit Hilfe des Selbstbewertungstests auf der EUniTa-Plattform selbst einzuschätzen, vor allem in Bezug auf die für den Tandem-Austausch besonders relevanten Sprachfertigkeiten der mündlichen Interaktion und des Hörverstehens. Am Ende des Austauschs könnte dann erneut dazu anregt werden, den Sprachstand zu evaluieren, eventuell ergänzt durch Aspekte wie Flüssigkeit und sprachliche Korrektheit.
– „Peer Assessment" durch den/die Tandem-Partner/in: Neben einer Selbsteinschätzung könnte ergänzendes Feedback des Partners / der Partnerin zu bestehenden Stärken eingeholt werden, gepaart mit Hinweisen auf Bereiche, die in den weiteren Sitzungen verstärkt geübt werden könnten, wie zum Beispiel bestimmte Sprachhandlungen.
– Affektive Komponente: Kleppin (2019: 183–184) schlägt hier Schreibimpulse wie „meine Lieblingsausdrücke" oder „meine Lieblingsfehler" vor, durch die eine affektive Komponente miteinbezogen werden und zu einer Haltung gegenüber Sprachfehlern ermutigt werden kann, die im Gegensatz zu der oft vorherrschenden Interpretation von Fehlern als Sprachdefiziten steht.
– Bewusstmachung kommunikativer Strategien: Durch das Anregen von Reflexionen in Bezug auf kommunikative Strategien können sich Lerner:innen bewusster werden, welche Strategien sie bereits einsetzen, um eine Vielzahl an Sprachhandlungen im Tandemkontext erfolgreich zu bewältigen, und welche Strategien ihnen diesbezüglich noch fehlen.
– Interaktionskompetenzen: Da bei Tandemaustauschen die Interaktion der Teilnehmenden im Vordergrund steht, könnten diesbezügliche Reflexionen hilfreich sein, um Fortschritte sowie Herausforderungen in Bezug auf das Verhandeln verschiedener Kommunikationsfunktionen in der Fremdsprache zu erkennen.

- Interkulturelle Kompetenz: Während Tandemaustausche oft primär unter dem Gesichtspunkt des Fremdsprachenlernens betrachtet werden, sind sie nicht zuletzt durch interkulturelle Begegnungen charakterisiert, deren Bewusstmachung von Seiten der Lernenden sicher in vieler Hinsicht wünschenswert und fruchtbringend wäre. Während sich die Fremdsprachendidaktik vom Ideal des/der Muttersprachler/in wegbewegt, bringt Woodin (2019: 37) hier den Begriff des *intercultural speaker* ins Spiel, um den Fokus stärker auf den Aspekt der Interkulturalität zu setzen.

Eine Ergänzung der EUniTa-Lerndokumentation mit diesen Aspekten würde zu einer holistischeren Betrachtung des Tandemaustauschs anregen und darauf abzielen, Lernende effektiver dabei zu unterstützen, das volle Lernpotenzial des Austauschs auszuschöpfen und sich Lernerfolgen bewusster zu werden.

6. Schlussbetrachtung und Ausblick

Nach einer längeren Entwicklungsphase bietet die EUniTa-Plattform nun bereits seit einigen Jahren den Angehörigen der teilnehmenden Partneruniversitäten die Chance, an einem interkulturellen Sprachaustausch teilzunehmen – seit 2020 mit dem Beitritt einer brasilianischen Partneruniversität mittlerweile sogar über Europa hinaus. In dieser Zeit konnten wir auf Basis unserer Erfahrungen und des Feedbacks der Teilnehmenden die Plattform kontinuierlich weiterentwickeln. Das Feedback hat dabei gezeigt, dass Studierende an EUniTa besonders schätzen, dass es eine geschützte Plattform ist, durch die sie mit Studierenden aus anderen Ländern in Kontakt treten und zusammen ihre Fremdsprachenkenntnisse in einem informellen Rahmen anwenden und verbessern können.

Eine Herausforderung für das Betreiben der Plattform besteht unter anderem darin, für alle Teilnehmenden zeitnah Tandempartner:innen der jeweiligen Sprachkombination zu finden. Um dies besser gewährleisten zu können, sind wir dabei, das Netzwerk an Partneruniversitäten weiter auszubauen.[2] Wir planen zudem, wie in Punkt 5 beschrieben, die Lerndokumentation zu überarbeiten, um die Lernreflexionen noch umfassender zu fördern. Es wäre darüber hinaus wünschenswert, mehr darüber zu erfahren, wie Teilnehmende

2 Falls wir das Interesse an einer EUniTa-Mitgliedschaft geweckt haben sollten, können Sie uns gerne über das Kontaktformular auf der EUniTa-Homepage (www.eunita.org) kontaktieren. Derzeit suchen wir insbesondere weitere spanischsprachige Partneruniversitäten.

die Plattform nutzen, zum Beispiel in Bezug auf *Translanguaging* oder den Einsatz der zur Verfügung stehenden Materialien. Eine Forschungsbegleitung zu EUniTa könnte in dieser Hinsicht sicher aufschlussreiche Einblicke in die Erfahrungen mit dem Tandemaustausch sowie Impulse dafür geben, wie die Plattform in Zukunft noch weiterentwickelt werden könnte.

Literaturverzeichnis

Ballweg, Sandra (2019). Portfolioarbeit als Professionalisierungsangelegenheit. In: S. Ballweg, B. Kühn (Hrsg.). *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht: Neue internationale Entwicklungen*. Materialien Deutsch als Fremd-und Zweitsprache (102). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 191–210.

Ballweg, Sandra & Bräuer, Gerd (2011). Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – Yes, we can! In: *Fremdsprache Deutsch*, 45(2), S. 3–11.

Ballweg, Sandra & Kühn, Bärbel (Hrsg.) (2019). *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht*. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (102). Göttingen: Göttingen University Press.

Böcker, Jessica & Kleppin, Karin (2017). Das Lernerlogbuch in den binationalen Kursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW). In: J. Böcker, M. Ciekanski, M. Cravagoet, A. Jardin, K. Kleppin & K.-W. Lipp. *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung*. Paris/Berlin: OFAJ/DFJW, S. 51–92.

Bohm, Anke; Koeper-Saul, Veronika & Mossmann, Christian (2019). The European University Tandem Project – An integrated online platform to foster intercultural language exchanges across Europe (and beyond). In: N. Becerra, R. Biasini, H. Magedera-Hofhansl, A. Reimão (Hrsg.). *Innovative language teaching and learning at university: a look at new trends*. Voillans: Research-publishing.net, S. 53–61. Online: https://research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2019.32.9782490057368 [21.12.2021].

Brammerts, Helmut (2001). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: H. Brammerts, K. Kleppin (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, S. 9–16.

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Candelier, Michel (Hrsg.) (2012). *FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Strasbourg: Council of Europe. Online: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443 [21.01.2022].

Council of Europe (Hrsg.) (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe. Online: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 [21.01.2022].

Cummins, Jim (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: B. Street, N. H. Hornberger (Hrsg.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer Science + Business, S. 71–83.

ESOL Online (2018). *Learning logs/Reflection journals*. Online: https://esolonline.tki.org.nz/ESOL-Online/Planning-for-my-students-needs/Resources-for-planning/ESOL-teaching-strategies/Thinking-and-metacognition/Learning-logs-Reflection-journals [29.01.2022].

Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.) (2017). *Handbook for foreign language learning in online tandems and educational settings*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (2016). Materialeinsatz in tandembasierten Fremdsprachenlernszenarien. Bericht aus einem laufenden Forschungsprojekt. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(6), S. 693–709.

García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Guth, Sarah & Helm, Francesca (Hrsg.) (2010). *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang.

Kleppin, Katrin (2019). Possible Ways of Fostering Self-Evaluation in Tandem: A Project Supported by the Franco-German Youth Office. In: C. Tardieu, C. Horgues (Hrsg.). *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*. New York: Routledge, S. 179–193.

Lewis, Tim & Peters, Heidrun (2019). Sprachen lernen im Tandem: Prinzipien & Kompetenzerwerb. In: E. Spänkuch, T. Dittmann, B. Seeliger-Mächler, H. Peters & A. Buschmann-Göbels (Hrsg.). *Lernprozesse im Tandem – ermöglichen, begleiten, erforschen*. GiF:on: Giessener Fremdsprachendidaktik (13). Giessen: Universität Giessen, S. 11–32.

McAllister, Julie & Narcy-Combes, Marie-Françoise (2019). Reconsidering Tandem Learning Through a Translanguaging Lens: A Study of Students' Perceptions and Practices. In: C. Tardieu, C. Horgues (Hrsg.). *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*. New York: Routledge, S. 60–78.

Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning (2012). *Reflective journals and learning logs*. Online: www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/reflective-journals-and-learning-logs.shtml [29.01.2022].

Studer, Thomas (2020). Jetzt skaliert! Plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen im erweiterten Referenzrahmen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 57(1), S. 5–26.

Tardieu, Claire & Horgues, Céline (2019). *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*. New York: Routledge.

Woodin, Jane (2019). From a Cultural to an Intercultural Approach: Tandem Learning and the Intercultural Speaker. In: C. Tardieu, C. Horgues (Hrsg.). *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*. New York/London: Routledge, S. 9–16.

Europäisches elektronisches Sprachenportfolio – Woher und Wohin

Bärbel Kühn (Darmstadt/Bremen)

Abstract: Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) war als Instrument gedacht, das Lernenden die Möglichkeit geben sollte, bei der Anwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens die eigenen Lernerfahrungen, Lernschritte und Lernergebnisse zu erinnern und zu reflektieren[1]. Im Zentrum steht dabei immer die Förderung von Lernerautonomie. Es sollte in allen Ländern des Europarates verbreitet werden. Der Erfolg des ESP war jedoch wesentlich geringer als der des GeR. Dennoch wurde es weiterentwickelt. Neben dem Papierportfolio entstanden digitale Portfolios. Es werden zwei Versionen vorgestellt, die sich eng an das Europäische Sprachenportfolio anschliessen und aufeinander aufbauen. Abschließend wird eine Fortbildungsveranstaltung beschrieben, die auf neue Weise versucht, dem Charakter des ESP gerecht zu werden.

Keywords: Lernerautonomie, GeR, europäisches Sprachenportfolio, elektronisches Portfolio, EPOS, EPOS-B

1. *Einführung*

Über das Europäische Sprachenportfolio des Europarats (ESP) ist schon viel geschrieben worden, auch von der Verfasserin dieses Textes[2]. Hohen Anteil sowohl an seiner Entwicklung sowie an seiner Verbreitung hatte David Little[3]:

> Portfolio learning and portfolio assessment existed long before the Council of Europe launched the European Language Portfolio, but it was the ELP that introduced portfolio work to mainstream foreign language teaching and learning across Europe. The concept of the ELP was developed through the 1990s in parallel with the *Common European Framework of Reference for Languages* (Little 2019: 17).

1 GeR (2001: 31).

2 Zuletzt gemeinsam mit Sandra Ballweg in: Ballweg & Kühn (2019): *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht* und davor mit Maria Luisa Pérez Cavana in: Kühn & Pérez Cavana (2012): *Perspectives from the European Language Portfolio*. David Little ist in beiden Sammelbänden vertreten.

3 Zu nennen sind für Entwicklung v.a. auch G. Schneider (Universität Freiburg, Schweiz) und Rolf Schärer, Rapporteur Général des ESP beim Europarat.

Aus heutiger Sicht interessant ist, dass das Sprachenportfolio, auch schon in der ersten Phase seiner Anwendung durch Little in Irland der Integration von Migrantenkindern im Grundschulbereich dienen sollte; seine Ziele waren die gemeinsamen Ziele aller Kinder – gültig für Irisch-Gälisch, Englisch, der Herkunftssprachen von Kindern anderer Herkunftsländer sowie europäische Fremdsprache(n).

Herkunftssprachen mitzubringen wurde von engagierten Sprachenpolitiker:innen schon zur Entstehungszeit von GeR und ESP nicht als Mangel, sondern als Vorteil beschrieben, als gute Voraussetzung für Mehrsprachigkeit, so – im Rückblick von 2018 – David Little im Titel eines Vortrags für das *Bündnis für Brandenburg* an der *Viadrina* in Frankfurt/Oder: *One school, fifty languages: How an Irish primary school converts linguistic diversity into educational capital.* In diesem Vortrag kündigt er auch schon das gemeinsame Buch mit Déidre Kirwan an, das 2019 erschienen ist:

> *Engaging with Linguistic Diversity* describes an innovative and highly successful approach to inclusive plurilingual education at primary level. The approach was developed by Scoil Bhríde (Cailíní), Blanchardstown, as a way of converting extreme linguistic diversity – more than 50 home languages in a school of 320 pupils – into educational capital. The central feature of the approach is the inclusion of home languages in classroom communication. (aus der Verlagsankündigung des Buches[4])

Halten wir fest: Hier erscheint Sprachenvielfalt nicht als Mangel, sondern als Vorteil – und das schon in der Grundschule![5]

Das Interessante in unserem Kontext: David Little sieht „Portfolio-Learning", die Verwendung eines Sprachenportfolios schon in einer Zeit, als im allgemeinen Bildungsdiskurs zwar (individuelle) „Mehrsprachigkeit", aber noch nicht auch schon (sprachliche UND soziokulturelle) „diversity"/ „Vielfalt" als positives Thema gesetzt war, als Vorteil für den Lernerfolg. Zurückblickend können wir uns sogar fragen: Könnte es nicht sogar mit dem Übersehen oder gar der negativen Bewertung dieser Vielfalt zu tun haben, wenn die Einführung des ESP als schulpolitisches Implikat des GeR in den Ländern des Europarats viel weniger erfolgreich war als erwartet? Hier ist nicht der Raum, diese Frage weiter nachzugehen; aber einer Untersuchung

4 Little & Kirwan 2019: https://www.bloomsbury.com/uk/engaging-with-linguistic-diversity-9781350072046/ [23.02.2022].

5 Vgl. https://www.buendnis-fuer-brandenburg.de/2018/05/18/vom-nutzen-der-sprachenvielfalt-in-grundschulen/ [23.02.2022].

wäre sie einmal wert[6]. Ich möchte sie daher hier nur stellen und noch einmal David Little – mit seinem Rückblick von 2019 – zu Wort kommen lassen:

> The CEFR [*Common European Framework of Reference for Languages*] immediately established itself as an indispensable international metric; in particular, its proficiency levels were adopted by the major European language testing agencies. To begin with, the ELP [European Language Portfolio] was received with much the same enthusiasm as the CEFR, and over the next decade the Council of Europe validated and accredited 118 ELPs from 33 member states and six INGOs! But while the impact of the CEFR continued to increase steadily, in Europe and beyond (see Byram and Parmenter 2012) the ELP mostly failed to gain lasting traction. Few of the validated and accredited models were ever used on a large scale, and I have been unable to find evidence of an enduring ELP culture anywhere in Europe. (Little in Ballweg & Kühn, 2019: 17 f.)

Vor dem Hintergrund meiner Beteiligung an Lehrerfortbildungen in verschiedenen Mitgliedsländern des Europarates und meiner Erfahrung mit Schulen im Land Bremen und deren Verwendung von GeR und ESP seit der Jahrtausendwende sehe ich noch einen anderen Grund für den Misserfolg: Lehrkräfte arbeiten immer noch am liebsten mit Lehrbüchern – und nur Elemente des ESP, die dort integriert sind, haben die Chance auf Erfolg. (Ähnlich Little in Ballweg & Kühn 2019: 29). Ein zweiter Grund kommt dazu: Autonomie – das oberste, den Sprachenunterricht überschreitende Lernziel des ESP – macht Lehrkräften die meiste Arbeit, verlangt es von ihnen doch nicht nur *eine* Vorbereitung pro Klasse oder Kurs und Unterrichtseinheit, sondern im Prinzip ebenso viele, wie die Klasse/ der Kurs Teilnehmer:innen hat – gemäß ihrer Verschiedenheit als autonome Individuen, ihres Anspruchs auf autonomes Handeln (ähnlich Little in Ballweg & Kühn, 2019: 28 f.) und jener Vielfalt, von der oben die Rede war und zu der, natürlich, auch die kulturelle Unterschiedlichkeit von Lern- und Lehrgewohnheiten gehören.

Freilich, ebenso, wie wir heute Vielfalt wollen, sollten wir den Konsens gemeinsamer Werte wollen, also, dass alle diejenigen, die noch immer und gerade heute (2022) die wichtigste Zielsetzung des Europarats mit Demokratie- und Autonomieförderung gleichsetzen, sich sagen sollten: Jetzt erst recht! Denn zwar sind die Kompetenzstufen des GeR inzwischen selbstverständlich geworden, nicht nur für Sprachentests, sondern durch deren Vermittlung für Schul- wie für Integrationsämtern in ganz Europa und weit über Europa

6 Wurde das Wort „Vielfalt“ in den letzten Jahren positiv aufgewertet, entspricht dem die Veränderung der Sichtweise auf das Wort „fremd“ in „Fremdsprache“. Es wird im Rückblick als negativ bewertet wahrgenommen. Ein Beispiel für diese Entwicklung: Das „Fremdsprachenzentrum“ in Bremen ändert seinen Namen und nennt sich heute „Sprachenzentrum“.

hinaus, vergessen aber wird immer noch oder immer wieder, was im Text des GeR dazugehört: Bestandteil von Lernen und Lehren werden sie gemäß GeR erst mit der – autonomen – Aneignung durch Lehrende und Lernende.

2. Ziele des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) und des europäischen Sprachenportfolios (ESP)

Was daher gerade wegen des internationalen Erfolgs des GeRs für die Vergleichbarkeit testbarer sprachlicher Kompetenzen und des ESP als „individuelle Umsetzungshilfe" immer erneut unterstrichen werden sollte: Beide sind nicht nur Bestandteile der Sprachenpolitik des Europarats, sondern, viel wesentlicher, Ausdruck seiner „human rights agenda" (Little 2019: 19 f.).

Und daher: Lassen wir einmal den Skeptizismus beiseite, den gerade Little in dem zuletzt zitierten Text von 2019 zum Ausdruck bringt und fangen wir an mit eben jenen demokratischen, ja humanistischen Zielen – wobei gilt: Schon dies ist ein humanistisches Ziel für sich, dass sich im Europarat, in denen sie Mitglieder sind, ehemalige Staaten der Sowjetunion gemeinsam mit Staaten der Europäischen Union zu den ebenso sprachenpolitischen wie allgemeinen pädagogischen Zielen von GeR und ESP bekennen.

The European Language Portfolio (ELP) was developed by the Language Policy Programme of the Council of Europe

- to support the development of learner autonomy, plurilingualism and intercultural awareness and competence;
- to allow users to record their language learning achievements and their experience of learning and using languages.

The European Language Portfolio is related to the work of the Education Department which is part of the Directorate of Democratic Participation within the Directorate General of Democracy ("DGII") of the Council of Europe.[7]

Es ist hier nicht der Ort, um ausführlicher auf die Besonderheiten des Europarats einzugehen, der im Unterschied zur Europäischen Union (27 Staaten) 47 Staaten zu seinen Mitgliedern zählt. Festhalten wollen wir lediglich den engen Zusammenhang der sprachenpolitischen und pädagogischen Ziele von GeR und ESP mit den allgemeinpolitischen des Europarats.

Vor diesem Hintergrund seien die politischen Ziele von beiden, GeR und ESP, hier auf Deutsch zusammengefasst:

7 https://www.coe.int/en/web/portfolio/home [23.02.22].

- Schutz und Entwicklung der Sprachen und Kulturen Europas
- Förderung europäischer Mobilität
- Förderung gegenseitigen Verstehens und europäischer Zusammenarbeit, Verhinderung von Vorurteilen und Diskriminierung.

In diesem Kontext lesen sich die für den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen wesentlichen Prinzipien auch nicht mehr nur als Prinzipien einer Theorie des Sprachenlernens:

- Handlungsfähigkeit
- Authentizität
- Kommunikation, Zusammenarbeit
- Lernerautonomie, definiert mit einem Zitat von David Little von 1991:
  die Fähigkeit der/des Lernenden, „zu Selbständigkeit, kritischer Reflexion und unabhängigem Handeln“ (Little 1991).

Bekannt ist, dass diese Zielsetzungen es waren – und nicht der Gewinn für Testinstitute – die zu den wesentlichen Neuerungen des GeR, den „Can-Do-Statements“ führten. Nicht mehr sollte es um Vokabel- oder Grammatiklernen gehen, sondern immer zuerst darum, wozu es dienen könnte, im sprachlich-, kulturellen Handeln eines/r Lernenden mit all seiner/ihrer individuellen Unterschiedlichkeit. Daraus erst hätte sich die Frage nach dem WAS und – falls gewünscht – nach dem WIE GUT zu ergeben und allein für diese wären eine Einstufung nach den Stufenbeschreibungen des GeR und somit auch Beurteilungen und Tests an der Reihe.

Hier setzt nun das Sprachenportfolio (ESP) mit einem Gebot an, das ebenfalls zu dem gehört, was kaum im Gedächtnis institutioneller (und auch individueller) AnwenderInnen geblieben sein dürfte:

> „Das Portfolio gehört der/dem Lernenden“ – Im Original: „The ELP is the property of the learner“[8].

Vorangestellt waren dem die folgenden Gebote, auf die hin alle bis 2014 beim Europäischen Sprachenzentrum des Europarats in Graz eingereichten Portfolien überprüft wurden: Ein ESP sollte

1. aus drei Bestandteilen bestehen, Pass, Biographie und Dossier
2. folgende Hauptziele verfolgen, unabhängig davon, ob dies in formellen oder informellen Lernzusammenhängen geschähe:
   - to help learners give shape and coherence to their experience of learning and using languages other than their first language

8 https://www.coe.int/en/web/portfolio/introduction [23.02.22].

- to motivate learners by acknowledging their efforts to extend and diversify their language skills at all levels
- to provide a record of the linguistic and cultural skills they have acquired (to be consulted, for example, when they are moving to a higher learning level or seeking employment at home or abroad)

Interessant im Rückblick: Die ersten anerkannten Portfolien kamen im Jahr 2000[9] aus der Schweiz – was klar war, denn maßgeblich von der Uni Freiburg (Schweiz) waren GeR und ESP entwickelt worden –, aus Frankreich (gleich zwei Versionen für verschiedene Altersgruppen), aus Russland und Deutschland, genauer, aus Nordrhein-Westfalen (NRW)[10].

Das ist nun rund 20 Jahre her, auf die Enttäuschungen der damaligen Hoffnungen sind wir eingegangen, ebenso auf das „jetzt erst recht", denn: Autonomes Lernen ist sowohl in der Sprachenpolitik wie in der Sprachenpädagogik ein immer noch verfolgtes Ziel, und auch die Frage, was das Europäische Sprachenportfolie dazu beitragen kann, ist Thema geblieben. Im Corona-Zeitalter steigt heute die Bedeutung für ein weiteres Element, das bisher nicht angesprochen wurde: die digitale Version des ESP, die bereits in den „frühen Jahren", um 2009, auch in Bremen in eine erste Entwicklungs- und Anwendungsphase trat.

3. Das Bremer Elektronische Sprachenportfolio EPOS

Im letzten Kapitel stand David Little von der Universität Dublin, als einer der „Erfinder" des ESP im Mittelpunkt, im Folgenden wird es zunächst Beate Vogel sein, damals Abteilungsleiterin am Landesinstitut für Schule (LIS) Bremen. Sie erfand den Namen EPOS und ohne sie wäre weder der Sprachenrat Bremen ins Leben gerufen worden, noch hätte es EPOS bis in dessen Satzung geschafft. Zu ihrem Kontext:

> Beate Vogel war bis Ende 2017 Referentin für Curriculumentwicklung und Innovation am Landesinstitut für Schule Bremen. Innerhalb dieser Tätigkeit hat sie bei der Entwicklungnationaler Bildungsstandards der KMK

9 https://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-models-by-date#{%221 1838743 %22:[0]} [23.02.22].

10 Verantwortlich für die Entwicklung des Grund- und Aufbauportfolio für Schulen in Hessen, NRW, Berlin und Bremen Bundesländern waren von 2003–2006 in NRW Eike Thürmann und in Bremen Beate Vogel und Wolfram Sailer. Sie werden hier zitiert, weil sich die Verfasserin noch an ihr hohes Engagement erinnert. Vgl. https://www.sprachenportfolio.de/PDF/Lehrerhandreichung-Grund-undAufbauportfolio.pdf [23.02.22].

> [Kultusministerkonferenz] mitgearbeitet und die Bildungspläne für alle Fächer in Bremen im Primar-, Sekundarbereich I und im sonderpädagogischen Bereich verantwortet sowie Standards und Prüfungsaufgaben für die Einfache und Erweiterte Berufsbildungsreife und den Mittleren Schulabschluss Bereich koordiniert und im fremdsprachlichen Bereich mit entwickelt. . .[11]

2011 gibt das Landesinstitut für Schule einen Leitfaden zur Verwendung von EPOS im Unterricht heraus, geschrieben und verantwortet von Beate Vogel[12]. Wir wollen hier darauf verzichten, ihn vorzustellen, sondern verweisen lediglich auf den link in Anmerkung 9. Anstelle dessen soll ein Zitat aus dem immer noch auch öffentlich zugänglichen Protokoll einer Vorstandssitzung des Sprachenrats e.V. Bremen aus dem Jahr 2018 stehen, der ein Stück der Geschichte des Bremer elektronischen Sprachenportfolios gut wiedergibt:

> EPOS ist eine Entwicklung des RUNDEN TISCH SPRACHEN, dem Vorläufer des Sprachenrats auf der Grundlage des Europäischen Sprachenportfolios des Europarats (ESP), das in Kombination mit dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) zur Förderung des eigenständigen Sprachenlernens entwickelt wurde. Der Name EPOS ist die Erfindung von Beate Vogel, die mit zu den GründerInnen des Sprachenrats gehört. Die erste elektronische Version. . . wurde am Landesinstitut für Schule (LIS) von Beate Vogel und Walter Jaisli vor etwa 15 Jahren entwickelt[13].

Soweit das Positive – und nun geht der Bericht ebenso ins Negative über, wie es uns schon mit David Littles Kommentar zum ESP vertraut geworden ist:

> Dank Jürgen Friedrich wurde EPOS auf den heutigen elektronischen Stand gebracht und v.a. in Unis an Sprachenzentren verwendet. EPOS hat sich einen Namen auch darüber hinaus gemacht, z.B. ist Bärbel Kühn Koordinatorin eines Projekts des Europäischen Sprachenzentrums des Europarats (ECML) in Graz;. . . Als Bärbel Kühn im Januar in Graz war, hat sie. . . auch das ECML besucht." Es folgt der Bericht, in welchen Mitgliedsländern des Europarats EPOS vorgestellt wurde. „Es gab immer ein großes Interesse, aber keine Nachhaltigkeit. Als Grund vermutet nicht nur Bärbel Kühn, sondern auch das ECML, die Komplexität von EPOS. Das mag für Universitäten kein Problem sein, jedoch ein großes für Schulen. Das ECML hat ihr mitgeteilt, dass es an

11 https://www.gpm-ipma.de/fileadmin/user_upload/Events/LISUM_Fachtagung/programm-lisum-2018.pdf [23.02.22].

12 file:///C:/Users/BRBELK~1/AppData/Local/Temp/epos-leitfaden-neu-29-3.pdf [23.02.22].

13 Der „Sprachenrat Bremen" stellt eine bremische Besonderheit dar, die weit über EPOS, seinen Gründungsanlass hinausgegangen ist. Da hier nicht der Ort ist, ihn vorzustellen, sei nur auf seine Website verwiesen: http://www.sprachenrat.bremen.de/

EPOS als digitale Umsetzung des ESP weiter sehr interessiert ist – allerdings nur, wenn es erheblich vereinfacht wird[14].

EPOS wurde also weiterentwickelt und in weiteren Ländern des Europarats vorgestellt. Die Einladungen gingen aus von Ministerien und die Teilnehmer:innen waren nicht nur Lehrer:innen, sondern zum Teil auch zuständig für die Weitergabe der neuen Informationen an pädagogische Einrichtungen ihrer Länder, sowohl an Schulen wie an Hochschulen. Aber auch weiter galt: Zwar war das direkte Feedback zu unseren Fortbildungsveranstaltungen immer positiv – auf spätere Rückmeldungen bezüglich seiner Anwendungen warteten wir aber vergeblich. Nach den von Little geschilderten und auch in Bremen gemachten Erfahrungen kann dies nur für Misserfolge des ESP sprechen; wahrscheinliche Gründe wurden oben angeführt. Schon im deutschen Bundesland Bremen mussten wir bis vor kurzem gerade für die digitale Version in Kauf nehmen, dass einfach viel zu wenig Laptops zu Übungszwecken in Schulen vorhanden waren. Und wenn dies schon in einem Bundesland in Deutschland so ist, wie erst in Mitgliedsländern des Europarats mit knappen Mitteln?

EPOS wurde dennoch benutzt, aber nicht an Schulen, sondern an Universitäten, in Deutschland an deren Sprachenzentren, soweit diese – und das war schon um die Jahrtausendwende sehr häufig so – die nötige digitale Ausstattung hatten und in Bremen mit dem Professor der Informatik Jürgen Friedrich bis zu seinem Tod 2018 auch fachliche Unterstützung.

Ein weiterer Gewinn für EPOS war, dass es gerade da Unterstützung erhielt, wo der Eigenart der universitären Einrichtung entsprechend Digitalität zu den Voraussetzungen der Lehre gehört, an der Open University, der angesehenen englischen Fernuniversität, an der Maria Luisa Pérez-Cavana arbeitet und wo sie die bis heute verwendete Version des digitalen ESP entwickelt hat, EPOS-B.

4. Zwei EPOS-Versionen

Zunächst ein kurzer zusammenfassender Rückblick: Dass es mit dem Portfolio nicht so klappte, hat mit dem Wesen eines Portfolios zu tun.[15] Wie schon sein Name sagt, ist es ein Ordner, eine Mappe. Angewandt auf Lernen und Lehren kommt es für diesen „Ordner“ jedoch gerade nicht auf Endprodukte

14 http://www.sprachenrat.bremen.de/files/Protokolle/2018/2018-02-08-SRB-Vorstandssitzung.pdf [23.02.22].

15 https://wb-web.de/material/methoden/der-lernprozess-i m-portfolio.html [23.02.22].

an, sondern auf den Prozess der Produkterstellung, wie er im Laufe des Lehrens und Lernens gefüllt wird. Ein ESP ist als kein *Produkt-,* sondern ein *Prozessportfolio.*

Allerdings: Als *Prozessportfolio* wird es komplexer in seiner Anwendung. In der Abbildung unten ist die letzte Version des Bremer digitalen Portfolios zu sehen, die ich als Senior Researcher der TU Darmstadt – daher deren Logo – auf einer Fortbildungsveranstaltung vorstellen durfte. Es können zehn Seiten aufgerufen werden, mithin zehn Instrumente, gedacht zum Lernen und Lehren. Zum ursprünglichen Portfolio gehören aber nur drei, *Pass, Biographie, Dossier*, sieben wurden also zusätzlich entwickelt, sei es, weil ein Lerntagebuch gerade als sehr hilfreich zum „Lernen lernen" eingeschätzt wurde, sei es, weil es als produktiv erschien, neben dem individuellen Gebrauch auch den kommunikativen in kleinen Lerngruppen zu ermöglichen. Auch die Reflexion über Lernziele sollte pädagogisch deutlich hervorgehoben werden und ebenso die Unterschiedlichkeit der Fächer.

Mit diesem Anspruch auf Vollständigkeit – der wissenschaftlichen Ansprüchen entsprechen mag – nahm die Komplexität zu und v.a. für Schulen und ihren pädagogischen Auftrag war sie eindeutig zu hoch. Womit wir meiner Einschätzung nach beim Hauptgrund dafür sind, dass EPOS nach den positiven Nachfragen aus den Mitgliedsländern des Europarats, wo es ja gerade von Schulbehörden nachgefragt worden war, zwar rege Beteiligung an unseren Fortbildungsveranstaltungen hervorrief, jedoch offensichtlich weiter nichts. Das war an Hochschulen anders: Besonders da, wo die Anfrage nach Tagungen über deutsche, europäische – ja auch eine japanische – Organisationen von Sprachenzentren oder ähnlicher Einrichtungen an Hochschulen vermittelt wurde, ergaben sich länger dauernde Kommunikationsverbindungen zum digitalen ESP.

Als positiv für die Verwendung des digitalen Portfolios erwies sich gerade auch, dass die Anwendung der Bremer Version an der englischen Open University auf Kritik stieß. An einer Fern-Universität müssen Studierende den unmittelbaren Zweck eines Zusatzangebots sofort sehen und wenn etwas lang erläutert werden muss, kommen Fragen wie: Brauche ich das wirklich? Vor diesem Hintergrund wurde dann genau dort eine bessere, die 2. EPOS-Version entwickelt, die wir EPOS-B nennen wollen. Neben den Seiten für Pass, Biographie und Dossier kann in dieser Version nur noch eine weitere Seite aufgerufen werden, die dem praktischen Nutzen der Selbstevaluierung dient. Und wie die unten abgebildete Seite „Sprachenbiographie" sind diese Seiten so gegliedert, dass sie nicht nur bei einer Aufgabe helfen (hier: eine Selbstbiographie zu erstellen), sondern ebenso die Reflexion über das, was zu tun ist, fördern.

Zum Schluss noch zur Technik: Wie die 2. Abbildung zeigt, ist EPOS-B eine OneNote-Plattform, während – was die 1. Abbildung nicht zeigt – das

Bremer EPOS auf dem Mahara-Portfolio beruht. Für EPOS-B muss auf dem Computer, auf dem es benutzt werden soll, *OneDrive-Personal* eingerichtet sein. Ich bin leider technisch völlig unbegabt, aber meine technisch begabteren Team-Kolleg:innen haben dies jedesmal, wenn wir damit arbeiteten, problemlos vor Beginn der Tagung geschafft. Wer EPOS-B also einmal ausprobieren möchte, möge sich an mich wenden, ich vermittele sie oder ihn gerne weiter an Expert:innen!

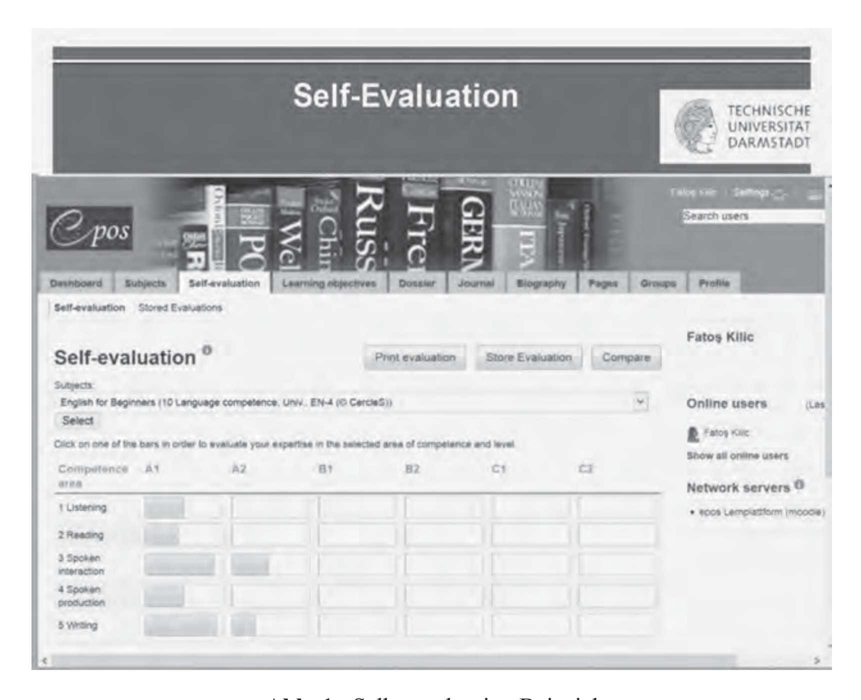


Abb. 1: Selbstevaluation Beispiel

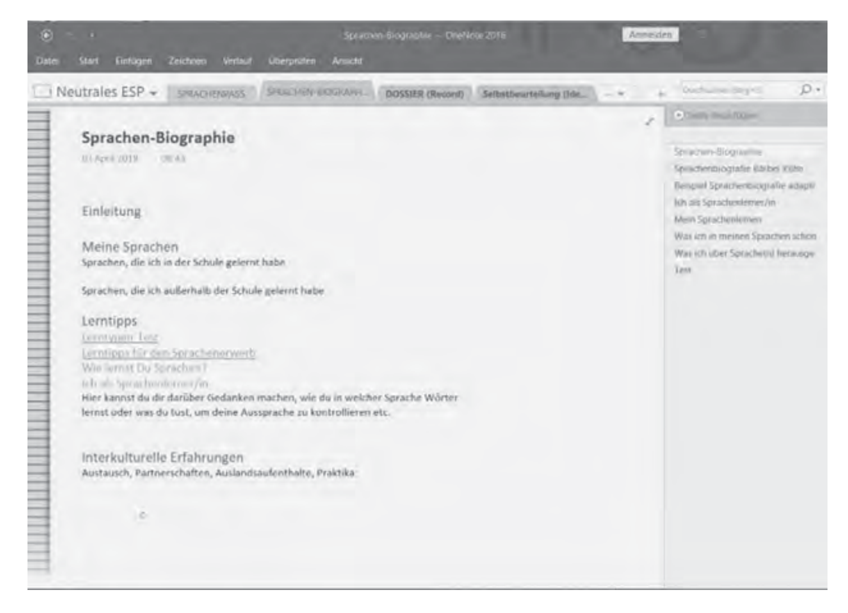


Abb. 2: Sprachenbiographie Beispiel

5. *Eine Fortbildungsveranstaltung 2021 an einer deutschen Universität*

Digitalität hat mit der Corona-Krise auch für Lernen und Lehren eine neue Bedeutung bekommen. Dazu kommt: Die Rückmeldungen zu EPOS und EPOS-B lassen darauf schließen, dass es die Komplexität der digitalen Mahara-Version, nicht das elektronische ESP an sich war, das für Schwierigkeiten sorgte. Nicht zu vergessen ist außerdem, dass das ESP selbst, unabhängig von der digitalen Form, für Anwendungsschwierigkeiten sorgte; darauf wurde oben ausführlich eingegangen.

Vor diesem Hintergrund sehe ich es als Gewinn, dass wir nicht aufgegeben haben. Zu wichtig war und ist das elektronische europäische Sprachenportfolio nicht nur als Instrument zum selbständigen Sprachenlernen. Es ist und bleibt zugleich ein Instrument zur Förderung individueller Lernerautonomie inklusive deren politischer wie pädagogischer Bedeutung für demokratisches Handeln und Kommunizieren, Werte, denen gerade das Grazer Sprachenzentrum des Europarats dient.

Weil wir meinen, mit EPOS-B die technische Komplexität des Mediums vermindert zu haben, begannen wir 2021 mit der Erprobung einer neuen Form der Fortbildung. Neues altes Ziel: Förderung von Lernerautonomie. Zum Abschluss des kleinen Überblicks über das Europäische Sprachenportfolio und seine Entwicklung zum digitalen ESP daher hier noch ein kleiner

Rückblick auf diese Fortbildungsveranstaltung im Herbst 2021 am Sprachenzentrum einer deutschen Universität. Ihr Besonderes: Eine Fortbildung in Form einer Fortbildungsreihe, bestehend aus einer Vorphase und drei Fortbildungsphasen mit einer Gesamtdauer von zwei Monaten.

Vorphase: Die angemeldeten Teilnehmer:innen erhielten einen digitalen Fragebogen, der nach ihrem Vorwissen hinsichtlich Lernerautonomie, Selbstbeurteilung und Sprachenportfolio fragte.

1 **Einführung** im Rahmen einer digitalen Konferenz
2 **Praxis- und Reflexionsphase via *FORUM***, einer digitalen Kommunikationsplattform des Europäischen Sprachenzentrums in Graz, speziell entwickelt für eben diese Anwendung,
3 **Diskussions- und Abschlusskonferenz,** als Face-to-Face-Konferenz am Sprachenzentrum der Universität, das uns eingeladen hatte.

Es ist hier nicht der Ort einer Darstellung der Fortbildung im Einzelnen[16]. Angemerkt werden soll lediglich: Fragebogen und digitale Konferenz führten dazu, dass für die Phasen 3 und 4 die folgenden fünf Themen zentrale Positionen erhielten

- Reflexion
- Lernen lernen
- Selbstbeurteilung üben
- TANDEM-Lernen
- Projektbasiertes Lernen

Das Fortbildungsteam stellte für diese Themen Aufgaben und Fragestellungen zusammen, die Teilnehmenden bildeten Gruppen, tauschten sich dazu im Forum aus, erhielten Literaturhinweise sowie eine erste Einführung in das ESP. Die Abschlusskonferenz hatte leider einen Nachteil: Sie war zu knapp angesetzt; für eine „hands-on-Phase" zu EPOS-B blieb keine Zeit. Aber, war das schlimm? Wir denken nicht; im Mittelpunkt standen stattdessen endlich einmal die oben beschriebenen Ziele von ESP und GeR, die allzu oft zugunsten anderer Ziele das Nachsehen hatten und haben. Dazu kam – offensichtlich, weil allen das gemeinsame Arbeiten und seine Ergebnisse Aha-Erlebnisse und Freude an der Zusammenarbeit bereitet hatten – dass am Ende der Wunsch formuliert wurde, sich in einem Jahr erneut zu treffen. Zielsetzungen:

- Zu überprüfen, ob – und wenn ja, wie – die Umsetzung weitergegangen war,
- EPOS-B zu erproben.

16 Dies soll im März 2022 im Rahmen einer Konferenz des Arbeitskreises der deutschen Sprachenzentren (AKS) geschehen.

So haben wir es uns vorgenommen – und es soll erneut eine mehrphasige Veranstaltung werden. Damit nicht abstraktes Wissen bleibt, was auch das ESP zu lernen aufgibt: Lernen ist ein Prozess.

6. Schlusswort

Mit dem Schlusswort können und wollen wir es zwar nicht bei einem, aber bei drei Wörtern belassen, indem ich den Untertitel des GeR zitiere, der von seinen Erfinder:innen mit Bedacht gewählt wurde und in dem sie an den Anfang setzten, was sonst immer noch häufig an letzter Stelle steht: ***lernen, lehren, beurteilen***.

Literatur

Ballweg, Sandra & Kühn, Bärbel (Hrsg.) (2019). *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht. Neue internationale Entwicklungen.* Göttingen: Universitätsverlag.

Byram, Michael & Parmenter, Lynne (2012). *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy.* Bristol: Multilingual Matters.

Council of Europe (1996). *Modern Language Portfolio: Proposals for Development.* With contributions by I. Christ; F. Debyser; A. Dobson; R. Schärer; G. Schneider; B. North; J. Trim. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2000): *European Language Portfolio: Principles and Guidelines.* Strasbourg: Council of Europe.

Kühn, Bärbel & Pérez Cavana, Maria Luisa (Hrsg.) (2012). *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self Assessment*. London: Routledge.

Kühn, Bärbel & Langner, Michael (2012) *Experimentum mundi, or a concrete utopia for a language centre in higher education: building blocks for successful language learning. In:* B. Kühn & M. L. Pérez Cavana: *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self Assessment*. S. 161–189.

Little, David (1991). *Learner Autonomy 1. Definitions, Issues and Problems.* Dublin: Authentik.

Little, David (2019). The European Language Portfolio: Past Success, Present Reality, Future Prospects. In: Ballweg, Sandra & Kühn, Bärbel (Hrsg.). *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht. Neue internationale Entwicklungen.* Göttingen: Universitätsverlag. S. 17–35.

Little, David; Dam, Leni & Legenhausen, Lienhard (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters.

Little, David & Kirwan, Déirde (2019). *Engaging with Linguistic Diversity. A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School*. London: Bloomsbury.

Schärer, Rolf (2000). European Language Portfolio. Final Report on the Pilot Projects. Strasbourg: Council of Europe. https://rm.coe.int/16804586bb [18.02.2022]

Schärer, Ralf (2012): Between vision and reality. Reflection on twenty years of a common European project. In: Kühn, Bärbel & Pérez Cavana, Maria Luisa (Hrsg.) (2012). *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self Assessment*, S. 45–58.

Schneider, Günther; North, Brian (2000): *Fremdsprachen können – was heisst das?* Chur: Ruegger.

Schneider, Günther; Lenz, Peter (2001): *European Language Portfolio: Guide for developers,* Strasbourg: Council of Europe.

Wie lässt sich Mehrsprachigkeit in Japan mit Portfolios fördern? Am Beispiel eines elektronischen Schreibportfolios im DaF-Unterricht an einer japanischen Universität

Nancy Yanagita (Tokyo)

Abstract: An der Abteilung für Deutsche Sprache und Studien der Sophia-Universität Tokyo wurde ein Schreibportfolio erfolgreich in das Curriculum des DaF-Unterrichts integriert. Das Portfolio knüpft an einen Teil des regulären Studienpensums, namentlich mehrere über das Semester verteilte Schreib-Hausaufgaben, an. Es wird zu Beginn des Studiums im Rahmen einer Informationsveranstaltung vorgestellt und mit Erklärungen, Anweisungen und Beispielen versehen, damit die Studierenden sich ein klares Bild von diesem neuen Konzept machen können. Durch das Portfolio beschäftigen sich die Studierenden weit intensiver mit ihren Texten als bisher, die Reflexionstexte zeigen eine positive, motivierte, individuelle Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreibprozess. Die KollegInnen beobachteten außerdem eine deutliche Steigerung der Textqualität.

Keywords: reflexives Lernen, autonomes Lernen, Schreibportfolio, ePortfolio, Deutsch als Fremdsprache, Universitätsstudierende

1. Einleitung

Portfolios im Sinne von Häcker (2017) können ein sehr nützliches Instrument sein, um Lernende stärker in den Mittelpunkt zu rücken und reflexives und autonomes Lernen zu fördern. Das gelingt jedoch nur, wenn der Bildungskontext und das Konzept gut aufeinander abgestimmt sind. Noch schwieriger wird es, wenn Portfolios Mehrsprachigkeit fördern sollen, was schon in der EU, der Wiege des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GeR), weniger gut beforscht ist. Wie kann dies in einem so anderen Kulturkreis wie Japan gelingen, wo Mehrsprachigkeit schon auf politischer Ebene eine andere Bedeutung zukommt als beispielsweise in Deutschland? Der vorliegende Beitrag erläutert, welchen Stellenwert Mehrsprachigkeit in Japan einnimmt und wie der Fremdsprachenunterricht hier aufgebaut ist, um anschließend am Beispiel eines Schreibportfolios die Möglichkeiten von Portfolioarbeit im universitären DaF-Unterricht in Japan zu skizzieren. Abschließend werden Überlegungen angestellt, wo Portfolioarbeit ansetzen kann, um Mehrsprachigkeit in Japan zu fördern.

2. Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht in Japan

2.1 Bildungspolitischer Rahmen

Seit den 1990er Jahren ist das japanische Kultusministerium MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) bemüht, das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse von Schülerinnen und Schülern zu verbessern und den Unterricht kommunikativer auszurichten (Kamiya 2020: 156–157). Auch der GeR hat Eingang in die Richtlinien für den japanischen Fremdsprachenunterricht gefunden. Yamazaki (2020: 15–16) merkt jedoch an, dass der GeR teilweise missverstanden wird. Er wird oft auf die Kann-Beschreibungen reduziert, z.B. zur Evaluation des Englischunterrichts, ohne die dahinter liegenden Grundgedanken wie internationale Mobilität und lebenslanges Lernen zu berücksichtigen.

Das MEXT setzt bei globaler Erziehung in erster Linie auf die Entwicklung guter Englischkenntnisse. Englisch ist de facto die einzige Fremdsprache im japanischen Schulsystem und wird in der 5. Klasse als Schulfach eingeführt. Dem gehen zwei Jahre sogenannter „fremdsprachlicher Aktivitäten“ voraus, durch die das Interesse der Kinder an fremden Sprachen und Kulturen geweckt werden und ein reibungsloser Einstieg in den formellen Englisch-Unterricht ermöglicht werden soll (MEXT 2020b: 13). Die Inhalte der „fremdsprachlichen Aktivitäten“ sind bewusst offen formuliert, damit alle Sprachen und Kulturen gleichermaßen Berücksichtigung finden können. Da diese Aktivitäten aber auch der Vorbereitung des Englischunterrichts dienen sollen und Grundschullehrkräften eine Ausbildung im interkulturellen Bereich meist fehlt, orientiert sich dieser Unterricht in der Regel am englischen Sprachraum. Wie sehr sich der Fremdsprachenunterricht auf die englische Sprache konzentriert, zeigt auch ein Blick in die Oberschulen: Landesweit werden an 677 Schulen insg. 18 Fremdsprachen außer Englisch angeboten, wovon Chinesisch (497 Schulen) am häufigsten ist, gefolgt von Koreanisch (342) und Französisch (201). Deutsch liegt mit 96 Schulen auf Platz 5. Insgesamt 44.753 Schülerinnen und Schüler (von 3.422.163) lernen eine Fremdsprache außer Englisch (Stand 2019; Yamazaki 2020: 19).

Das MEXT betont die Wichtigkeit des Erlernens mehrerer Fremdsprachen: Es unterstützte ab 1991 Schulen mit mehrsprachigen Angeboten durch ein gesondertes Budget, welches allerdings von 2008 bis 2017 im Zuge von Sparmaßnahmen gestrichen wurde. In dieser Zeit wurde einzig die englische Sprache gefördert. Dies spiegelt sich auch an der Zahl der Schulen, die Fremdsprachen außer Englisch anbieten, wider: 2007 lag der Höchststand bei 790 Schulen, seither nahm die Zahl kontinuierlich ab. 2017 wurde das Förderprogramm für mehrsprachige Schulbildung wieder aufgenommen (Yamazaki 2020: 18–20). Auch in den Richtlinien für „fremdsprachliche Aktivitäten“

und den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen heißt es neuerdings: „Es wird angenommen, dass [. . .] ein erhöhtes Interesse an Sprachen sowie die Einstellung, diese wertzuschätzen, auch einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Muttersprache ausüben kann“ (MEXT 2020b: 12, übersetzt von der Autorin). Das ist bemerkenswert, da das MEXT von den 1990er Jahren bis in die 2010er hinein noch die Haltung vertrat, dass ein formeller Fremdsprachenunterricht erst beginnen solle, nachdem die muttersprachlichen Fähigkeiten in der Grundschule ausgebaut worden seien (Yamazaki 2020: 17). Deutlich wurde dieser Kurswechsel mit dem Beschluss von 2017, die „fremdsprachlichen Aktivitäten“ und den formellen Englischunterricht in die 3. bzw. 5. Klasse vorzuverlegen, was im Jahr 2020 umgesetzt wurde (Yamazaki 2020: 16). Auf der anderen Seite gibt es noch immer keine konkreten Lehrpläne für Fremdsprachen außer Englisch. Im neuesten, 231 Seiten langen Plan von 2018 gibt es genau eine Seite und vier Zeilen, die explizit weiteren Sprachen gewidmet sind, und in denen es im Grunde nur heißt, dass man sich an den Richtlinien für den Englischunterricht orientieren und auf eine angemessene Progression und Anleitung achten soll.

2.2 Mehrsprachige Lebenswirklichkeit in Japan

Der Anteil der ausländischen Bevölkerung ist in Japan längst nicht so hoch wie in Europa. 2020 hatte Japan einen Ausländeranteil von knapp 2,3 % (MHLW 2020: 1). Betrachtet man die Verteilung der ausländischen Arbeitskräfte, so leben knapp 31,3 % in Tokyo (Statistics of Tokyo 2020). Auf dem zweiten Platz liegt die Präfektur Aichi, auf dem dritten Platz die Stadt Osaka (Maeda 2019: 13–14). Das heißt, ein Großteil der AusländerInnen lebt in den Ballungsräumen. Hier ist Multikulturalität im Alltag eher präsent, in ländlichen Regionen hingegen kaum wahrnehmbar.

VietnamesInnen (25,7 %) machen den größten Anteil unter den ausländischen Arbeitskräften aus, gefolgt von ChinesInnen (24,3 %), Philippinas und Philippinos (10,7 %) und BrasilianerInnen (7,6 %). Der Anteil an AusländerInnen aus den G8-Staaten sowie Australien und Neuseeland, beträgt zusammen nur 4,7 % (MHLW 2020: 5). Ihr Anteil ist somit sehr gering, obwohl deren Muttersprachen den Großteil der Fremdsprachen im japanischen Schulsystem ausmachen. Bis auf Chinesisch sind die Sprachen der in Japan lebenden ausländischen Bevölkerung unterrepräsentiert. Aber nicht nur in Japan ist die Diskrepanz zwischen der realen gesellschaftlichen und der politisch angestrebten Form von Mehrsprachigkeit groß. In Europa bestehen dieselben Tendenzen (Bausch 2017: 115, 177). Konzepte zur Integration von Minderheitssprachen in den Unterricht wie an bilingualen oder Europaschulen sind mir in Japan noch nicht bekannt. Auch Angebote zur Förderung des Japanischlernens bestehen kaum. Das mehrsprachige Potenzial, das Kinder mit

anderen Herkunftssprachen mitbringen, bleibt trotz politisch proklamierter Mehrsprachigkeit nicht nur ungenutzt, der schulische Erfolg hängt maßgeblich vom Beherrschen der japanischen Sprache ab.

2.3 Der schulische Englischunterricht

Viele junge JapanerInnen beginnen erst im Studium mit dem Erwerb einer zweiten Fremdsprache. Zu diesem Zeitpunkt sind die Erfahrungen aus dem schulischen Englischunterricht prägend für die Erwartungen und Gewohnheiten bezüglich des Fremdsprachenlernens. Dieser ist sehr lehrwerks- und lehrerzentriert. Lehrkräfte gelten als starke Autoritätspersonen, die vorrangig Faktenwissen vermitteln. Ein lernendenzentriertes, handlungsorientiertes und kompetenzbasiertes Lernen, wie es im GeR (CoE 2008) sowie dem Portfolioansatz (u.a. Häcker 2017) angedacht ist, wird selten praktiziert. Terauchi (2014: 35–39) stellt fest, dass an vielen Mittel- und Oberschulen noch immer die Grammatik-Übersetzungsmethode vorherrschend ist. Ursachen dafür sieht er in folgenden Punkten: 1. Die jetzigen Lehrkräfte haben selbst mit dieser Methode gelernt und ihnen fehlen die Erfahrungen mit moderneren Unterrichtsformen. 2. Es gibt nicht genügend Angebote zur Weiterbildung. 3. Die universitären Eintrittsprüfungen sind in erster Linie auf Übersetzen und akkurates Vokabel- und Grammatikverständnis ausgerichtet. 4. Aufgrund der in Japan langen Tradition der Grammatik-Übersetzung herrscht ein gewisser Unwille, am Althergebrachten zu rütteln. Diese Begebenheiten erschweren eine Reformierung des Unterrichts. Allerdings sind an den universitären Eintrittsprüfungen Änderungen zu erkennen: 2017 plante das MEXT, ab 2020 das Fach Englisch bei den universitären Eintrittsprüfungen durch externe Tests privater Unternehmen wie TOEIC[1] oder EIKEN[2] (*Test in Practical English Proficiency* von der *Eiken Foundation of Japan*, in Japan am weitesten verbreiteter Test für Englisch) zu ersetzen, in denen die vier Fertigkeiten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen geprüft werden statt wie bisher nur Hören und Lesen. Aufgrund fehlender Vorbereitungen wurde dieser Plan 2019 verschoben, aber den Universitäten wurde freigestellt, externe Englischtests bei ihren Aufnahmeprüfungen zu berücksichtigen und die Wichtigkeit der Ausbildung und Überprüfung aller vier Fertigkeiten wurde noch einmal betont (MEXT 2020a, sowie Anhang 1 und 2). Für 2021 planten unter den Instituten und Abteilungen von 22 % der staatlichen, 14 % der öffentlichen (städtischen oder präfekturalen) sowie 31 % der privaten Universitäten, externe Englischtests zu nutzen (MEXT 2019). Zudem verändert sich die Allgemeine

1 https://www.ets.org/toeic/
2 https://www.eiken.or.jp/eiken/en/

Aufnahmeprüfung für Englisch: Zwar wurden auch für das Studienjahr 2021/2022, beginnend in Japan im April, nur die Fertigkeiten Lesen und Hören geprüft und ausschließlich im Multiple-Choice-Format, aber die Aufgaben sind im Vergleich zu früheren Jahren deutlich inhaltsorientierter und ähneln z.B. dem Aufbau des Goethe-Zertifikats[3]. Dies ist ein wichtiger Indikator für die Veränderungen des Englischunterrichts, da der Rang der Universität einen entscheidenden Einfluss auf den späteren Werdegang der jungen Menschen in Japan hat, und Schulen entsprechend stark daran gelegen ist, ihre Schülerinnen und Schüler angemessen auf die Aufnahmeprüfungen vorzubereiten.

So zeigte auch eine Umfrage vom Mai 2021 an meiner Universität, dass sich im schulischen Englischunterricht der Fokus vom Grammatiklernen, Lesen und Übersetzen hin zu einem kommunikativeren, partizipativeren Unterricht verschiebt, wenn auch je nach Schule noch sehr unterschiedlich ausgeprägt. Hier kann Portfolioarbeit sehr gut ansetzen, denn der Wunsch nach einem anwendungsbezogenen, lebensnahen Sprachunterricht ist groß.

3. Das Schreibportfolio an der Abteilung für Deutsche Sprache und Studien an der Sophia-Universität Tokyo

3.1 Die Abteilung für Deutsche Sprache und Studien

Das Schreib-Portfolio ist in die Kommunikations-Kurse an der Abteilung für Deutsche Sprache und Kultur an der Sophia-Universität Tokyo integriert. Die Sophia-Universität hat historisch einen starken Bezug zur deutschen Sprache und gehört zu den renommiertesten Universitäten Tokyos. Daher studieren hier im Schnitt sehr motivierte, fleißige und erfolgreiche Lernende, die mehrheitlich Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen haben. Die Abteilung bietet zudem ein sehr umfangreiches Austauschprogramm mit 30 Partneruniversitäten im deutschsprachigen Raum[4], was für einen Teil der Studierenden das ausschlaggebende Kriterium für die Wahl der Sophia-Universität ist.

An der Abteilung haben die Studierenden im ersten und zweiten Semester sechs Unterrichtsstunden á 100 Minuten Deutsch pro Woche, im dritten Semester acht Stunden. Sie arbeiten in dieser Zeit u.a. mit der Lehrwerksreihe

3 Die Testfragen sind im Internet einsehbar: https://edu.chunichi.co.jp/site_home/center/pdf/2021English_q.pdf (Lesen), https://edu.chunichi.co.jp/site_home/center/pdf/2021English-L_q.pdf (Hören)

4 https://dept.sophia.ac.jp/fs/international/ryugaku/

Menschen von Hueber und haben am Ende das Niveau B1.1 abgeschlossen. Nach dem dritten Semester absolviert ein Großteil der Studierenden ein Auslandsstudium im deutschsprachigen Raum, der Rest besucht Aufbaukurse an der Abteilung, u.a. einen weiteren allgemeinen Deutschkurs, in dem das Lehrwerk B1.2 von *Menschen* behandelt wird.

3.2 Aufbau und Implementierung des Schreibportfolios

Das Schreibportfolio wurde im Sommersemester 2020 eingeführt. In diesem Jahr begann das Semester pandemiebedingt erst im Mai statt wie sonst üblich im April und fand online statt. Wegen des Online-Unterrichts wurden die Erstsemester auf vier Klassen zu je 15 Studierenden aufgeteilt (normalerweise drei Klassen zu je ca. 20 Studierenden). Als Teil der regulären Semesterleistungen schrieben die Studierenden im ersten Semester vier Texte (normalerweise fünf) zu den im Kursbuch behandelten Themen, leicht abgewandelt und kontextualisiert, und zwar:

1. einen Bericht über eine/n Kommilitonin/en für ein Kursalbum (50 Wörter)
2. einen Modeartikel für die fiktive Zeitschrift „Junge Mode“ (50 Wörter)
3. einen Weblogeintrag zum Thema „Ein Tag in . . .“ (einem Stadtteil in Tokyo) (60 Wörter)
4. eine Instagram-Story zum Thema „Abwechslung im Corona-Alltag“ (60 Wörter)

Zu jeder Aufgabe gab es Verweise zu Referenztexten im Kursbuch und einen von der Autorin verfassten Beispieltext. Hinzu kam eine Erläuterung zu den Zielen und dem Ablauf der Portfolioarbeit, den Inhalten des Portfolios sowie ein Kriterienraster (Tab. 1). Die Studierenden luden die Schreibaufgaben in *Appointment*-Modulen auf *Moodle* hoch, die Lehrkräfte versahen sie mit Korrekturzeichen und Feedback und gaben sie innerhalb weniger Tage zurück. Je nach KursleiterIn wurden die Texte unterschiedlich gewürdigt, entweder indem gelungene Arbeiten dem Beispiel-Ordner auf *Moodle* hinzugefügt wurden oder indem Studierende ihre Texte im Kurs vorlasen. Bis kurz vor Semesterende hatten die Studierenden Zeit, drei Texte auszuwählen, zu überarbeiten und als Portfolio via *Moodle* abzugeben. Die Mindestwortzahl für alle Portfolio-Texte lag bei 70. Die Portfolios sollten einen Reflexionstext enthalten zu den Fragen „Warum haben Sie diese drei Texte gewählt?“, „Wo werden an diesen Texten Ihre Stärken und Fortschritte deutlich?“ und „Wo sehen Sie aktuell Schwierigkeiten oder Schwächen? Wie wollen Sie daran in den Ferien bzw. im kommenden Semester weiterarbeiten?“ sowie die jeweiligen Erstschriften (inklusive Korrekturzeichen der Lehrkraft) und Endversionen

der drei gewählten Texte[5]. Die Bewertung ging zu 20 % in die Endnote ein, wobei 19 Punkte auf die Endversionen der Texte entfielen und ein Punkt auf den Reflexionstext. Bei der Bewertung der Endversionen wurde auch die Mühe bei der Überarbeitung berücksichtigt.

	評価基準	いい gut	まあまあ okay	不十分、不足 ungenügend/ fehlt
内容 Inhalt (5	70 語以上ある　Wortzahl: min. 70			
	テーマについて具体的に書く　Thematische Erfüllung der Aufgabe			
読者によって分かりやすく書いてある　Der Text ist für die Lesenden verständlich (3)				
構成 Aufbau (3)	タイトルがある　Der Text enthält einen Titel.			
	(必要な場合は写真などがある)　(Der Text enthält Bilder u. a., wenn notwendig.)			
	情報の順番が論理的で分かりやすくて、段落ごとにまとめてある Die einzelnen Punkte/ Informationen sind in einer sinnvollen Reihenfolge und der Text ist in verschiedene Abschnitte unterteilt.			
スタイル Stil (3)	文頭（前文・後文）を繰り返さない（例： ich)、文は und, aber などでつなげている　Die Sätze beginnen nicht immer mit demselben Wort (z.B. ich) und es gibt Verbindungswörter (und, aber...)			
	言葉の繰り返しが少ない（人称代名詞に変えるなど）　Es gibt nicht viele Wortwiederholungen. Es werden z.B. Pronomen verwendet.			
文法が正しい（定動詞が 2 番目，動詞の変化、句点。テーマが求める文法の要点に特に注意。教科書を参考）　Die Grammatik ist korrekt (Verbposition, Deklination, Zeichensetzung. Die für das Thema bedeutsame Grammatik wird berücksichtigt (siehe Lehrbuch).(3) 綴りが正しい（名詞は大文字、„sch"、„ei"など、辞書通り）　Korrekte Rechtschreibung (3)				

Tabelle 1: Kriterienraster für das Schreibportfolio

3.3 Ergebnisse des ersten Durchlaufs

Durch die Portfolioarbeit haben sich die Studierenden viel tiefgehender mit dem Schreibprozess beschäftigt, als dies in vergangenen Jahrgängen der

5 Wer Beispiel-Portfolios sehen möchte, kann mich kontaktieren. Einige Studierende gaben mir die Erlaubnis, die Portfolios für Lehre und Forschung weiterzuverwenden.

Fall war. Die Meinung der KollegInnen, die schon länger an der Abteilung unterrichten, lautete einstimmig: „Die Texte sind viel besser geworden!“ Da zahlreiche Einflussfaktoren in den Kontext, das Setting und den Prozess des Schreibens einfließen, ist ein Vergleich verschiedener Jahrgänge schwierig, aber die Ergebnisse dieses ersten Portfolio-Durchgangs sprechen auch für sich eine deutliche Sprache.

Die Reflexionstexte zeigen sehr eindrucksvoll, wie individuell die Zugänge der Studierenden dank der Wahlmöglichkeit bei den Überarbeitungen sind, auch wenn im Sommersemester 2020 gerade einmal vier Themen für die drei Endschriften zur Auswahl standen. Folgende Gründe für die Textwahl wurden genannt: 1. Hobbys und Interessen, 2. potenzieller Nutzen für das Studium oder einen Auslandsaufenthalt, 3. Chance zur Verbesserung der Schreibkompetenz und Vertiefung des Gelernten, 4. Demonstration der Lernentwicklung und des Lernstands, 5. Freude über die Würdigung der Erstschrift im Kursverband.

Sehr deutlich wurde die Freude der Studierenden über das Erkennen der Stärken und Fortschritte, die sie mit dem Portfolio belegten. Dabei wurden 1. gesteigerte Ausdrucksfähigkeiten, 2. das Erkennen und Überwinden von Schwierigkeiten, 3. die Wahrnehmung bestimmter Fehler als Flüchtigkeitsfehler sowie 4. Verbesserungen beim Schreibprozess genannt (Zitate von der Autorin aus dem Japanischen übersetzt): „Seit ich Präpositionen verwenden kann, sind meine Sätze konkreter geworden. Auch den Ausdruck „von . . . aus“, zu dem ich die Lehrerin befragt hatte, konnte ich bei der Überarbeitung verwenden.“ (zu Punkt 1), „Vor allem bei Text 3 und 4 habe ich im Nachhinein viele Fehler, z.B. bei den Kasus, bemerkt, die mich geärgert haben, weshalb ich diese Texte unbedingt überarbeiten und abgeben wollte.“, „Ich habe in zwei Bereichen Fortschritte gemacht: Der erste bezieht sich auf den Satzbau. [. . .] Ich hatte zuerst wie im Englischen [Präposition + Komma + Hauptsatz] geschrieben. [. . .] Der zweite bezieht sich auf die Präpositionen von Uhrzeiten, Wochentagen, Orten u. ä. Sie sind alle verschieden und anfangs war ich oft verwirrt, aber nach und nach habe ich sie mir gemerkt und gelernt, sie angemessen im Text zu verwenden.“, „Als ich mir die Korrektur der Lehrerin angesehen habe, sind mir viele Fehler aufgefallen.“ (zu Punkt 2), „Beim Klassenalbum habe ich nach „er/ sie/ es“ „esse“ geschrieben. Damals [bei der Erstschrift] habe ich das nicht bemerkt, obwohl ich es mir mehrmals durchgelesen hatte, aber als ich mir den Text bei der Korrektur wieder angesehen habe, habe ich die Abweichung sofort bemerkt und gespürt, dass ich Fortschritte gemacht habe.“ (zu Punkt 3), „Ich will es mir zur Gewohnheit machen, mich nicht damit zufrieden zu geben, Texte einfach zu Ende geschrieben zu haben, sondern die fertigen Texte auch zu überarbeiten.“ (zu Punkt 4)

Ein Blick auf die sprachliche Ebene bestätigt die hohe Motivation der Studierenden und wie viel sie im Verlauf eines Semesters gelernt haben. Dafür habe ich exemplarisch zwei Texte analysiert. Nummer 2, der Modeartikel, entstand bereits früh im Semester und war von der Textsorte her anspruchsvoll, weshalb hier kürzere, stärker an die Beispiele angelehnte Texte zu erwarten waren. Nummer 4, die Instagram-Story, war der letzte Text des Semesters und strukturell nah am Alltag der Studierenden und damit entsprechend leichter zu schreiben.

Text 2 hatte im Durchschnitt 82,3 Wörter (64–132, gefordert: min. 70) und 14,2 (9–22) Informationen pro Text. Die Inhalte ließen sich insgesamt 20 verschiedenen Kategorien zuordnen, von denen am häufigsten genannt wurden: Verkaufsstrategien (Kaufempfehlung, Aufforderung an die Leserschaft, Antizipation der Kundenmeinung) (89 Nennungen), Beschreibung/Wirkung des Artikels (76), Farben (58), Preis (52), besondere Eigenschaften (50) sowie die Art des Artikels (Uhr, Mantel, Schal etc.) (44). Bemerkenswert ist, dass die Kategorie „Verkaufsstrategien" am häufigsten vertreten war. Das zeigt eine hohe Adressatenorientierung. Die Textlänge, Anzahl an Kategorien und Informationen machen deutlich, dass die Ergebnisse über die Mindestanforderungen und die Beispieltexte hinausgingen, auch wenn sich natürlich einige der Beispiel-Redemittel ebenso als Chunks wiederfinden ließen (Beispiele: „Ein Sonderangebot!", „Sie bekommen ... in X verschiedenen Farben", „inkl. Steuern"). Doch das bedeutet schließlich auch, dass die Redemittel als feste Einheiten im spezifischen Kontext verstanden wurden.

Text 4 hatte im Schnitt 104,95 Wörter (63–219, gefordert: min. 70) mit 2,33 (1–5) Themen, von denen jedes durchschnittlich 9,3 (2–21) Informationen enthielt. Am beeindruckendsten ist die Textlänge, die weit über das geforderte Mindestmaß hinausging. Der geringe Themenumfang mit jeweils hoher Anzahl an Informationen belegt zudem, dass die Studierenden die gewählten Themen tiefgründig aufbereitet haben. Auch strukturell zeigt sich eine hohe Vielfalt. Die Satzlänge reicht von kurzen Kommentaren wie „Magst du Mangos?" bis zu Satzverbindungen und Satzgefügen wie „Ich weiß nicht, wann ich zur Schule gehen kann, aber ich möchte positiv leben!" (originale Schreibweise).

Seit dem ersten Durchgang wurden mehrere Anpassungen am Portfolio vorgenommen, u.a. am Kriterienraster, damit Mühe und Mut bei der Überarbeitung besser honoriert werden können. Zudem profitierte der Folgejahrgang von den Beispiel-Portfolios des ersten Durchlaufs, was sich vor allem in einer Steigerung der Qualität der Reflexionstexte äußerte. Folglich lässt sich das Portfolio insgesamt als großer Erfolg bewerten.

4. Ausblick: Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit mit Portfolioarbeit

Das hier vorgestellte Schreib-Portfolio zielt auf die Förderung reflexiven und autonomen Lernens, doch es sind auch Anknüpfungspunkte an die Förderung von Mehrsprachigkeit vorhanden. Da japanische Klassen und insgesamt die Gesellschaft außerhalb der Ballungsräume homogener sind als in Europa, lässt sich im Mehrsprachigkeitsdiskurs kaum an die Erfahrungswelt der Studierenden anknüpfen. Auch das Lernen einer zweiten Fremdsprache ist bis zum Eintritt in die Universität eine große Ausnahme. Im universitären Fremdsprachenunterricht kommt es jedoch fast unausweichlich zu Sprach- und Kulturvergleichen. Schwierige Ausdrücke und neue grammatische Strukturen vergleichen Lernende automatisch mit den ihnen bereits bekannten Sprachen und suchen nach Ähnlichkeiten und Abgrenzungen. Sprachliche Phänomene wie die Endungen für männliche und weibliche Berufsbezeichnungen, die weder im Japanischen noch im Englischen so prägnant sind, erlauben einen Blick auf eine neue Denkweise in Bezug auf Gender, um nur ein Beispiel zu nennen. Ein wichtiger Bestandteil von Portfolioarbeit ist Reflexion. Mit Reflexionsfragen wie „Was habe ich gelernt?“ oder „Was fand ich interessant?“ fördert man das Bewusstmachen sprachlicher und kultureller Unterschiede. Dieses interkulturelle Bewusstsein ist ein wichtiger Bestandteil von Mehrsprachigkeit.

Portfolioarbeit beinhaltet weiterhin das Zulassen von Entscheidungsspielraum. Selbst mit einem sehr spezialisierten Portfolio, wie dem hier vorgestellten Schreibportfolio, hatten die Studierenden die Möglichkeit, eigene Schwerpunkte mit Bezug zu ihrer Lebensrealität oder ihren Interessen zu setzen und mit ihren KommilitonInnen zu vergleichen. Auf diese Art können subtile Unterschiede zwischen Regionen und Subkulturen sichtbar werden, was einer vereinfachten Inland-Ausland-Dichotomie entgegenwirkt.

Der Fokus auf konkrete Handlungen in bestimmten Situationen statt auf eine grammatische Struktur hilft, von der Orientierung an „perfekten MuttersprachlerInnen“ als Zielnorm abzurücken und sich kleinere Zwischenziele auf dem langen Weg des Sprachlernens bewusster zu machen, wofür auch die Kann-Beschreibungen des GeR bzw. des Europäischen Sprachenportfolios einen wichtigen Beitrag leisten können. Das fördert das Erleben von Lernerfolgen ab einem niedrigen Sprachniveau und kann die Hemmschwelle senken, in einen interkulturellen Austausch zu treten. Zudem begünstigt die Handlungsorientierung den Einsatz authentischer oder quasi-authentischer Materialien, der Input wird vielseitiger und Strategien zur Kompensierung von Wissenslücken erhalten mehr Bedeutung. So erwerben Sprachenlernende das Rüstzeug, das sie im fremdsprachlichen Austausch benötigen.

Und schließlich fördern das zeitversetzte erneute Betrachten der Produkte, das Überarbeiten und der Austausch darüber, z.B. im Klassenverband, einen Perspektivwechsel (Fink 2010: 229–240). Die Lernenden beginnen, die Zielgruppe beim Sprachhandeln besser zu antizipieren und entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass mehr als nur sprachliche Korrektheit notwendig ist, um eine intendierte Nachricht adäquat zu übermitteln. Sie treten in Interaktion – mit ihren Mitlernenden, mit potenziellen (oder realen) anderen Deutschlernenden, mit MuttersprachlerInnen. Diese Ziel- und Zielgruppenorientiertheit deckt sich mit inhaltsorientiertem Lernen, so dass es nicht verwundert, dass Portfolioarbeit in inhaltsorientierten Kontexten sehr erfolgreich ist[6]. Adressatenorientierung schärft das Bewusstsein für sprachliche und kulturelle Unterschiede und somit auch die Erkenntnis, dass man als SprecherIn mehrerer Sprachen auch eine vermittelnde Funktion hat. Folgende Beispiele sollen diesen Punkt illustrieren: Lernende auf höheren Sprachniveaus könnten Handreichungen für AusländerInnen im eigenen Land anfertigen, z.B. Hausordnungen, die Regeln zur Mülltrennung, die Prozedur zum Erhalt einer Überweisung zum Facharzt o. ä. Im Anfängerunterricht lassen sich gängige Themen wie das Vorstellen lokaler Gerichte, beliebter Orte, Aktivitäten, Bräuche u. ä. so aufbereiten, dass sie den SprecherInnen der Zielsprache präsentiert werden könnten („Schreibe einen Weblog-Eintrag“, „Erstellt eine Broschüre für Austauschstudierende an unserer Universität/ Japan-Interessierte einer Partner-Institution“, „Erstellt ein Video/ einen Audio-Podcast, den wir auf YouTube hochladen werden“ . . .). Wenn Arbeiten, die unter solchen Aufgabenstellungen entstanden sind, in einem Portfolio gesammelt und aufbereitet werden, ist die sprachmittelnde Funktion sowohl für die UrheberInnen als auch die RezipientInnen augenscheinlich.

Portfolioarbeit stärkt das Gefühl der Verbundenheit (*relatedness*) der Lernenden untereinander, mit dem Zielsprachenland und ggf. mit anderen Deutschlernenden. Die Lernenden sind in der Wahl und Umsetzung ihrer Themen autonomer (*autonomy*), sie können besser an ihre Stärken anknüpfen und erleben mehr Erfolgsmomente (*competence*). Diese drei psychologischen Grundbedürfnisse bilden laut der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (2000: 233–235) die Grundlage für intrinsisch motiviertes Lernen und es ist selbstredend, dass Motivation ein wichtiger Faktor für Lernerfolg ist.

6 Siehe u.a. Easley & Mitchell 2004: 59–64; Pölzleitner 2017; Rentsch 2017; Stampfl 2017 sowie weitere Beiträge aus demselben Sammelband Brunner et al. (2017)

Literatur

Bausch, Britta (2017). *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: Facultas.

Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.) (2017). *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung.* 5. Aufl. Seelze: Klett, Kallmeyer.

CoE (Council of Europe) (2008). *Recommendation CM/Rec (2007)7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d2fb1 [27.01.2022].

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: *Psychological Inquiry*. Vol. 11. Nr. 4. S. 227–268.

Easley, Kay & Mitchell, Shirley-Dale (2004). *Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Fink, Matthias C. (2010). *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Häcker, Thomas (2017). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner et al. (Hrsg.): *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung.* 5. Aufl., Seelze-Velber: Klett Kallmeyer. S. 33–39.

Kamiya, Yoshihiro (2020). Gakushū shidō yōryō ni okeru „eigo igai no gaikokugo" ni kansuru shikō. „gaikokugo katsudō" „gaikokugo" no „mokuhyō" ni okeru kīwādo no hensen mo karamete (Gedanken zu den „Fremdsprachen außer Englisch" in den Lehrplänen. Einschließlich der Veränderung von Schlüsselbegriffen in den „Zielen" der „fremdsprachlichen Aktivitäten" und „Fremdsprachen). In: Yamazaki, Yoshiro (Hrsg.): *Gurōbaru kyōiku to shiiku. SGH, kokusai kōryū, IB kyōiku, fukugengo kyōiku* (Globale Bildung und Privatschulen. Research Report of the EIPSJ). 256. S. 149–159.

Maeda, Taishin (2019). Todōfuken-betsu ni mita gaikokujin rōdōsha to keizai no kankei. Keizaiteki ni kōchō na todōfuken ni gaikokujin rōdōsha mo atsumaru (Das Verhältnis zwischen dem Anteil ausländischer Arbeitskräfte in den Präfekturen und der Wirtschaft. In wirtschaftlich günstigen Präfekturen konzentrieren sich auch ausländische Arbeitskräfte). In: *Keizai no purizumu (Wirtschafts-Prisma)*. 177. https://www.sangiin.go.jp/japanese/annai/chousa/keizai_prism/backnumber/h31pdf/201917702.pdf [17.08.2022]

MEXT (2019). Daigaku nyūshi eigo pōtaru saito (Web-Portal der englischen Aufnahmeprüfungen an Universitäten) https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1420229.htm [18.10.2021].

MEXT (2020a). Reiwa 3-nendo daigaku nyūgakusha senbatsu ni kakawaru daigaku nyūshi eigo seiseki teikyō shisutemu un'ei taikō no haishi ni tsuite (tsūchi) (Zur Aufhebung der Einführung des Systems der Nutzung von Leistungen im Englischen für die Auswahl an den universitären Aufnahmeprüfungen (Mitteilung)). https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/11/15/1397734_19.pdf [18.10.2021].

MEXT (2020b). Shōgakkō gaikokugo katsudō, gaikokugo. Kenshū gaidobukku (Fremdsprachliche Aktivitäten und Fremdsprachen an der Grundschule. Fortbildungshandbuch). https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2017/07/07/1387503_1.pdf [16.10.2021].

MHLW (Ministry of Health, Labour and Welfare) (2020)). "Gaikokujin koyō jōkyō" no todokede jōkyō matome (honbun) (reiwa 2-nen 10-gatsumatsu genzai) (Zusammenfassung der Anmeldungen zur „Situation der Anstellung von Ausländern" (Haupttext) (aktueller Stand Ende Oktober 2020)). https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/000729116.pdf [18.10.2021].

Pölzleitner, Elisabeth (2017). Reflektieren kann man lernen. Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.): *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 5. Aufl. Seelze: Klett, Kallmeyer. S. 96–111.

Rentsch, Katja (2017). Mit Portfolioarbeit beginnen. Bericht aus dem Werkstattunterricht einer ersten Klasse. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.): *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 5. Aufl. Seelze: Klett, Kallmeyer. S. 116–120.

Stampfl, Lea (2017). Alle helfen mit, dass es vorangeht. Portfolioarbeit im Mathematikunterricht einer Grundschule. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.): *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 5. Aufl. Seelze: Klett, Kallmeyer. S. 121–126.

Statistics of Tokyo (2020). Dai-1-hyō. Ku-shi-chō-son-betsu kokuseki, chiiki-betsu gaikokujin jinkō (Tabelle 1. Ausländische Bevölkerung nach Distrikten, Städten, Dörfern und Regionen.) https://www.toukei.metro.tokyo.lg.jp/gaikoku/2020/ga20hf0100.pdf [18.10.2021].

Terauchi, Hajime (2014). English Education at Universities in Japan: An Overview and Some Current Trends up to 2013. In: *Takachiho gakuen ronsō*. 48. 3/ 4. Tōkyō: Takachiho daigaku takachiho gakkai.

Yamazaki, Yoshiro (2020). Gurōbaru kyōiku ni tsuite kangaeru. Gurōbaru kyōiku, CEFR, shōgakkō no gaikokugo, eigo igai no gaikokugo kyōiku (Gedanken zur globalen Bildung. Globale Bildung, CEFR, Fremdsprachen an der Grundschule, Fremdsprachenunterricht außer Englisch). In: Yamazaki, Yoshiro (Hrsg.): *Gurōbaru kyōiku to shiiku. SGH, kokusai kōryū, IB kyōiku, fukugengo kyōiku* (Globale Bildung und Privatschulen. Research Report of the EIPSJ). 256. S. 7–24.

Portfolioarbeit für die Behandlung von Nationalstereotypen im DaF-Unterricht in Spanien

Laura Arenas (Alcalá de Henares)

Abstract: Seit Ende der 1960er Jahre beschäftigt sich der Fremdsprachenunterricht mit nationalen Stereotypen (vgl. Pieklarz 2008: 36). Wie diese Stereotypen entstehen und wie sie sich auf die interkulturelle Kommunikation auswirken, wurde bereits in einigen Studien erforscht (z.B. Löschmann 1998; Haß 2020). Es gibt jedoch nur wenige praktische Vorschläge, die sich mit der Thematisierung, Reflexion und Bewusstmachung von Eigen- sowie auch Fremdstereotypen im DaF-Unterricht auseinandergesetzt haben. In diesem Beitrag werde ich kurz auf die Rolle von Nationalstereotypen im Fremdsprachenunterricht eingehen und am Beispiel eines Portfolios Vorschläge zur Behandlung von Nationalstereotypen im DaF-Unterricht mit spanischen Studierenden machen.

Keywords: Deutschlandbild, Nationalstereotyp, Portfolioarbeit, Deutsch als Fremdsprache, spanische Studierende

1. Einleitung

Die Nationalstereotypenforschung hat in Deutschland eine lange Geschichte (Grünewald 2005: 42; Thiele 2015: 120). Seit Ende der 60er Jahre (e.g. Keller 1969) beschäftigt sich der Deutsch als Fremdsprachunterricht (DaF) mit Nationalstereotypen, für die das Interesse insbesondere in den letzten Jahren aufgrund der Globalisierung, der Zunahme der Mobilität und der Auflösung von Grenzen zugenommen hat (Bolten 2006: 2). Stereotype werden in der Fremdsprachenforschung insgesamt als wesentliche Bestandteile der interkulturellen Kommunikation betrachtet (Löschmann 1998: 29). Sie können „unsere Vorstellungen und Verhalten positiv und negativ prägen“ (Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 233). Sie können ein Problem darstellen, insbesondere dann, wenn man nicht auf die negativen Folgen der Stereotypen vorbereitet ist (Ossenberg & Baur 2016: 9).

Im Bereich Deutsch als Fremdsprachenforschung sind viele Studien der Frage nachgegangen, welchen Einfluss der DaF-Unterricht auf die Vermittlung bzw. den Abbau von Nationalstereotypen hat. Obwohl es in der Literatur einen Konsens darüber zu geben scheint, dass Stereotype im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielen (Althaus 2001; Bausinger 1998; Bechtel 2003; Hu 1999; Marques-Schäfer et al. 2016), gibt es bisher nur wenige praktische

Vorschläge für den Umgang mit Nationalstereotypen im DaF-Unterricht. In diesem Beitrag werde ich Überlegungen zur Thematisierug von Stereotypen im DaF-Unterricht diskutieren und ein Portfolio für die Umsetzung der Arbeit mit Nationalstereotypen mit spanischen Studierenden vorstellen.

2. *Nationalstereotype im DaF-Unterricht*

In der Sozialpsychologie werden Stereotype meistens definiert als „sets of traits attributed to social groups“ (Stephan 1985: 600) „on which there is substantial agreement“ (Mackie: 1973: 435) definiert. Seit der Einführung des Begriffs „Stereotyp“ durch den Journalisten Walter Lippmann in seinem Werk *Public Opinion* (1922) ist die Konzeptualisierung einer ständigen Neudefinition unterworfen. Aus der Perspektive der Fremdsprachenforschung wird jedoch akzeptiert, dass Stereotype als „national“ bezeichnet werden können, wenn sie den Mitgliedern einer Nation gemeinsame Merkmale zuordnen (vgl. Greer 2006: 31). Nationalstereotype werden in der DaF-Forschung häufig als „Störungen“ (Ossenberg & Baur 2016: 9) beschrieben, die das Bild, das sich DaF-Lerner von Deutschland und den Deutschen machen, stark beeinflussen können. Diese Bilder sind für die interkulturelle Kommunikation relevant, da sie „eine große Rolle für die (inter-)kulturelle [. . .] Wahrnehmung spielen und so die Erwartungen und Handlungen in interkulturellen Interaktionssituationen beeinflussen können (Haß 2020: 103). An dieser Stelle stellt sich die Frage nach entsprechenden didaktischen Vorschlägen, um so „die interkulturelle Kommunikation zu ermöglichen und ein objektives Bild vom Zielsprachenland und seiner Kultur zu schaffen“ (Wowro 2010: 315).

Im Bereich DaF-Forschung haben Untersuchungen zu dem Einfluss von Nationalstereotypen auf das Deutschland- bzw. Deutschenbild und auf die interkulturelle Kommunikation „nichts an [. . .] Attraktivität verloren“ (Grünewald 2020: 79). Die Frage danach, wie dem DaF-Unterricht das Potenzial zukommt, Deutschlandbilder bzw. Deutschenstereotype zu beeinflussen, bleibt jedoch in den bisher durchgeführten wissenschaftlichen Studien unklar (Witte 2014: 26). Auch die Vielfalt der Konzepte, die zur Abgrenzung und Definition von „Stereotypen“ verwendet werden, sowie die unterschiedlichen Interessen der Forscher zeugen laut Grünewald (2005: 55) von der Uneinheitlichkeit, die bei der Herangehensweise an dieses Forschungsproblem besteht.

Laut Löschmann (1998: 11) spielen „bei der Stereotypenbildung [. . .] ohne Zweifel Fremdsprachenlehr- und lernmittel eine entscheidende Rolle“. Daher ist, wie Maijala (2008: 5) betont, „eine fundierte Wissensvermittlung mittels landeskundlicher Inhalte in der Unterrichtspraxis wichtig“, da „größere Kenntnisse von der fremden Kultur dem unkontrollierten Entstehen von

stereotypischen Bildern weniger Raum [geben]“. Wenn jedoch, die Vermittlung landeskundlichen Wissens als ausreichend für die Überwindung von Stereotypen angesehen wird, kann dies sogar dazu führen, dass eine intensive und gezielte Auseinandersetzung mit Stereotypen im Fremdsprachenunterricht vermieden wird.

Nationale Stereotypen und andere potenzielle Barrieren in der interkulturellen Kommunikation sollten nicht vermieden, sondern im Fremdsprachenunterricht thematisiert und in Frage gestellt werden. So steht im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Europarat 2001: 5–6) ausdrücklich, dass die Lernenden einer Fremdsprache die Fähigkeit entwickeln sollten, stereotype Beziehungen zu überwinden, um mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen. In diesem Zusammenhang muss die kritische Auseinandersetzung mit Stereotypen eine zentrale Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sein.

Obwohl Stereotype als „zentrale Kategorien der Sprach- und Kulturvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ (Althaus 2001: 1168) angesehen werden, werden sie in den DaF-Lehrwerken bzw. Lehrplänen in Spanien bisher wenig beachtet. Stereotype werden meistens, wie Grünewald (2012: 55) betont „auf eine Vermittlung von Landeskunde reduziert“. Es ist natürlich unrealistisch, dass das komplexe Thema der Stereotypen im Rahmen lediglich einer einzelnen Lerneinheit zur Gänze vermittelt werden könnte (Popovic 2004: 68). Deswegen ist es erfolgsversprechender, Stereotype während des Lernprozesses regelmässig zu behandeln.

3. *Stereotype und interkulturelles Lernen*

Für Bechtel (2003: 55) soll „das Entdecken des Fremden durch reflektierte Auseinandersetzung mit dem Eigenen“ Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts sein. Dabei geht es bei der Thematisierung von Stereotypen im DaF-Unterricht nicht nur um die Heterostereotype (d.h. die Stereotype über andere fremde Gruppen), sondern auch um die Autostereotype (d.h. die Stereotype über die eigene Gruppe) (Hofstätter 1960: 14). Daher ist es nach Ossenberg & Baur (2016: 16) zur Vorbereitung auf interkulturelle Kontakte wichtig „Heterostereotype der Deutschen und die Autostereotypen der anderen involvierten [. . .] Gruppen zu kennen und diese Kenntnis auch wechselseitig zu vermitteln“.

Die Unterscheidung zwischen Auto- und Heterostereotypen sollte auch nicht die Konfrontation der eigenen Kultur mit der fremden (nationalen) Kultur bedeuten (Altmayer 2017: 14), sodass diese zu einer Segmentierung und Differenzierung zwischen Eigenem und Fremdem führt (vgl. Maijala

2008: 3). Stereotype sollten vielmehr als Ausgangspunkt verwendet werden, um solche subjektiven Bilder über die Mitglieder der Eigen- und der Fremdkultur kritisch zu hinterfragen. Ziel beim Umgang mit Stereotypen ist es für Löschmann (1998: 30), unsere „Wahrnehmungsmuster zu hinterfragen und das Fremdbild zu differenzieren". Das sollte dazu beitragen, „die Ungleichheiten der verschiedenen Gruppen [. . .] nicht zu verstärken, sie zu relativieren, das Wissen über diese Gruppen und das Gespür und Verständnis für sie zu wecken [und die] Gleichbehandlung zu unterstützen" (Löschmann 1998: 25).

Bolten (1989: 438) wendet jedoch ein, dass eine stereotypenfreie interkulturelle Kommunikation unerreichbar ist. Deshalb sollte es kein Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein, Stereotype abzubauen, sondern vielmehr die Studierenden dafür zu sensibilisieren und Stereotype zu relativieren. Stereotype benötigen also Unterrichtspraxis, die solche Thematisierung und Reflexion ermöglichen. Mit dem Ziel, Möglichkeiten zu erkunden, Stereotype in den DaF-Unterricht in Spanien einzubringen, habe ich ein Portfolio entwickelt, das als geeignetes Mittel zur Sensibilisierung von und Reflexion über Nationalstereotypen dienen könnte. Wie Nationalstereotype durch Portfolioarbeit in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Spanien implementiert werden könnte, soll im Folgenden dargestellt werden.

4. Portfolioarbeit für die Behandlung von Nationalstereotypen

Das Potenzial des Portfolios zur Ermittlung von bestimmten Fähigkeiten hat dazu beigetragen, dass dieses Instrument im Bereich der Fremdsprachen weit verbreitet ist. Darüber hinaus gibt es weitere Arten und Definitionen von Portfolios gemäß der Funktion des Portfolios (Königs 2019: 4). Auch im Bildungsbereich in Spanien wird das Portfolio als Messinstrument von Kompetenzen eingesetzt (Romero & Crisol 2011: 27), aber auch „um verschiedene Vorgehensweisen aufzuzeigen und der Reflexion zugänglich zu machen" (Ballweg 2015: 117). In dem letzteren Sinne soll auch hier das Portfolio nicht als Mess- bzw. Evaluationsinstrument von interkulturellen Kompetenzen, sondern vielmehr als ein didaktisches Instrument verstanden werden, das eine individuelle und autonome Reflexion über die Stereotypen und Einstellungen der Studierenden während des Lernprozesses der deutschen Sprache ermöglicht. In diesem Zusammenhang könnte das Portfolio eine wichtige Rolle bei der Beschäftigung mit Nationalstereotypen im interkulturellen Lernen und bei der „Sammlung und Verschriftlichung dieser Bewusstmachungen [dienen]" (Ballweg 2015: 119). Das Portfolio als didaktisches Instrument ermöglicht (vgl. Ballweg 2015: 117; vgl. Vogt 2016: 89):

- Erfahrungen mit der Fremdkultur in dem Portfolio zu dokumentieren und zu reflektieren;
- die Lernendenautonomie zu fördern;
- interkulturelle Erfahrungen nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb der Klasse zu reflektieren;
- die Aufgaben und Reflexionen digital zu speichern.

Da es bekannt ist, dass Stereotype kaum zu verändern sind (Yu 2006: 115), sollte es nicht das Ziel des interkulturellen Lernens sein, „Stereotypen zu vermeiden, sondern mit ihnen bewusst und offen umzugehen" (Maijala 2009: 457). In diesem Sinne sollte sich das Portfolio auf die Erkenntnis, Bewusstmachung und Reflexion von Stereotypen fokussieren. Nach Löschmann (1998: 26) soll der Umgang mit Nationalstereotypen im DaF-Unterricht folgendes Ziel verfolgen:

- das Bewusstsein für das eigene kulturelle Orientierungs- und Interaktionssystem („self-awareness"), für die kulturspezifische Prägung des Fühlens und Handelns fremdkultureller Partner und Partnerinnen („cultural-awareness") und für die Rolle kultureller Einflussfaktoren in der kommunikativen Interaktion („cross-cultural awareness").

Pieklarz (2008: 49) nennt zusätzlich folgende Ziele:

1. Einsichten in die (linguistische) Struktur des Stereotyps erkennen;
2. Eigene und fremde Stereotype als solche erkennen und ihren kognitiven, affektiven und konativen Wert berücksichtigen;
3. Die Entstehung von Stereotypen in ihrem Erwerb durch das Individuum reflektieren;
4. Einsichten in die Funktion von Stereotypen für das Individuum und für die Gruppe/Gesellschaft gewinnen;
5. Die grundsätzliche Bereitschaft entwickeln, Stereotype in den Situationen, in denen eine Konfrontation mit dem stereotypisierten Objekt ansteht, auf ihren Gehalt hin prüfen.

5. *Inhalt des Portfolios*

Das Ziel des Portfolios ist es, sich mittels verschiedener Aufgaben mit Nationalstereotypen auseinanderzusetzen. Für die Erstellung des Portfolios wurde Google Sites verwendet und es wurde in deutscher Sprache verfasst. Das Portfolio besteht aus drei Teilen: 1) Einleitung; 2) Aufgaben und 3) Selbstauswertung (Siehe Abbildung 1).

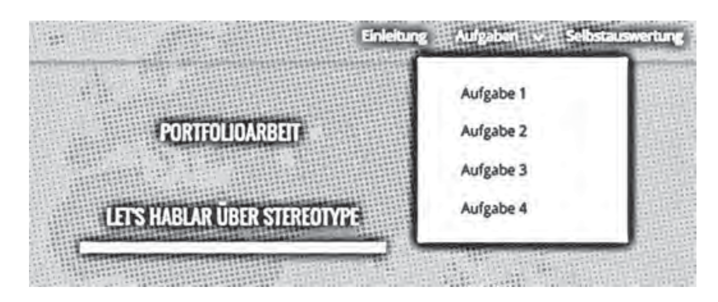


Abb. 1: Übersicht über Portfolio

Um nationale Stereotypen im DaF-Unterricht behandeln zu können, habe ich berücksichtigt, dass der Inhalt der ausgewählten Aufgaben die folgenden Aspekte beinhaltet:

1. Stereotype ansprechen
   – Identifizieren und Erkennen der Stereotypen,
   – Bewusstmachen des Einflusses der eigenen Selbstwahrnehmung auf die Fremdwahrnehmung,
   – Bewusstmachen des sozialen Konsenses, der Stereotype kennzeichnet.

2. Erkennen und Bewusstmachen der Funktionen von Stereotypen
   – Bewusstmachen individueller Unterschiede,
   – Erkennen der Unwahrheit von Stereotypen,
   – Erkennen des Auftretens von Stereotypen in der Sprache,
   – Bewusstmachen von Übergeneralisierungen,

3. Relativierung und Selbsteinschätzung
   – Erkennen von Unklarheiten, Missverständnissen und Konflikten in interkulturellen Begegnungen, verursacht durch Stereotype,
   – Erkennen der Diversität und Vielfältigkeit anderer Nationen und Kulturen,
4. Förderung von Autonomie und Selbstlernen.

Mit dem Portfolio geht es nicht vorwiegend darum, Stereotypen zu erfassen und zu sammeln, sondern sie zu thematisieren und für ihre Präsenz in der Gesellschaft zu sensibilisieren. Um Stereotype in den DaF-Unterricht einzubringen, muss laut Greer (2016: 267) die „Lehrkraft die Materialien auswählen, die die Studierenden aufgrund ihres Sprachniveaus sowie ihrer Erfahrungs- und Lebenswelt verarbeiten können". Mit verschiedenen Materialien wie „Sachbüchern", „literatischen Texten", „Grafiken" oder „Informationen aus

dem Internet“ könne laut Greer (2016: 267) „eine objektivierte allgemein gültige Wissensbasis aufgebaut“ werden.

Bei der Auswahl der Aufgaben für das Portfolio wurden Materialien verwendet, die zusätzlich zum Aufbau interkultureller Kompetenz auch zum Aufbau von Sprachkompetenz beitragen. Daher wurden Aufgaben zur Wahrnehmung von Nationalstereotypen ausgewählt, mit denen auch Aufgaben für die Förderung der Sprachfertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben einbezogen wurden.

Im Folgenden werden einige Aufgaben zur Bewusstmachung von Nationalstereotypen präsentiert:

Aufgabe 1
1.1 Was sind die drei ersten Wörter die dir einfallen, wenn du an „Deutsche“ denkst? Wie stellst du dir einen „deutschen Mann“ vor? Wie stellst du dir eine „deutsche Frau“ vor?
1.2 Welche Adjektive fallen dir ein, wenn du an „Spanier[1]“ denkst?
1.3 Kannst du die für Deutsche und Spanier ausgewählten Adjektive positiv und negativ einordnen? Was fällt dir auf? Vergleiche deine Antworten mit deinen anderen Kommilitonen. Habt ihr ähnlich geantwortet? Warum?
1.4 Wie werden deiner Meinung nach „Deutsche“ in den Medien dargestellt? Wie denkst du, dass „Spanier“ in den deutschen Medien dargestellt werden? Kann du Beispiele finden?

Die erste Aufgabe besteht aus vier Übungen. Für die erste Aufgabe wurde zunächst eine Frage mit freien Assoziationen gestellt, bei der die Studierenden einzeln die Adjektive aufschreiben, die sie mit Deutschen und Spaniern verbinden. Diese erste Aufgabe könnte als Einstieg dienen, um das Bewusstsein für Stereotype zu schärfen und sie im Unterricht zu hinterfragen. Für solche Übungen, bei denen die Studierenden kurze Antworten aufschreiben müssen, können verschiedene Tools verwendet werden (wie beispielsweise das Online-Programm für interaktive Umfragen *Mentimeter*). Zur Visualisierung der Ergebnisse können z.B. auch Wortwolkengeneratoren verwendet werden, welche die Häufigkeit der genannten Begriffe in Relation zu ihrer Größe darstellen. Für eine gute Veranschaulichung werden dabei oft genannte Begriffe größer präsentiert als selten genannte.

Damit die Lehrkraft in Erfahrung bringt, mit welchen Stereotypen und Einstellungen die DaF-Lernenden in den Unterricht kommen, können darüber hinaus Eigenschaftslisten verwendet werden (e.g. Keller 1969; Apeltauer

1 Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wurde im Text die männliche Form (z.B. Spanier, Kommilitonen) gewählt, nichtsdestoweniger beziehen sich die Angaben auf Angehörige beider Geschlechter.

2002; Grünewald 2005; Ossenberg 2019), in denen die DaF-Lernenden Adjektive für jede Gruppe auswählen müssen. Die Studierenden sollten also durch solche Aufgaben erkennen, dass andere Individuen auf Grund ihrer nationalen Zugehörigkeit kategorisiert werden und dass allen Mitgliedern einer Gruppe ähnliche Attribute zugeschrieben werden (vgl. Husemann 1993: 387). Obwohl diese Aufgaben auch sehr nützlich für die Wortschatzarbeit sind, dienen die Fragen vor allem dazu, dass Studierende „das Wesen und die Funktion von Stereotypen [. . .] erkennen" (Greer 2016: 264).

Anhand der Fragen 1.3 und 1.4 sollen die Studierenden ihre Antworten mit ihren Kommilitonen vergleichen, um zu sehen, ob sie ähnliche Wörter genannt haben und nach den Gründen fragen, warum sie gegebenenfalls mit ihren Antworten übereinstimmen. An dieser Stelle ist es wichtig, den Wahrheitsgehalt der Heterostereotypen (d.h. die Stereotype über andere fremde Gruppen) anhand von Beispielen verschiedener Autostereotypen (d.h. die Stereotype über die eigene Gruppe) zu hinterfragen, welche Deutsche über Spanier haben und mit denen sich die Spanier wahrscheinlich nicht identifizieren. Dafür ist Aufgabe 2 vorgesehen.

Aufgabe 2
2.1 Worum geht es in den Zeitungsartikeln?
2.2 Kannst du in den Zeitungsartikeln Stereotype finden?
2.3 Wie werden Stereotype sprachlich ausgedrückt?
2.4 Wie stark identifizierst du dich mit dem Inhalt der Zeitungsartikel?
2.5 Wie wirken sich die in den Artikeln enthaltenen Informationen deiner Meinung nach auf das Bild von Spanien und den Spaniern aus?
2.6 Kannst du Beispiele für Stereotype über Deutsche in den spanischen bzw. anderen ausländischen Medien (Presse, TV, Radio, Film, usw.) finden?
2.7 Wie wirken sich die in den Artikeln enthaltenen Informationen deiner Meinung nach auf das Bild von Deutschland und den Deutschen aus?

Mythos vom faulen Südeuropäer
Viel Urlaub, früh in Rente – und nicht gerade fleißig. Dieses Bild haben viele Deutsche von Südeuropäern. Nun legt die Kanzlerin persönlich nach: Angela Merkel will anderen Euro-Staaten nur noch helfen, wenn diese deutscher werden. Klingt gut. Aber stimmen die Vorurteile überhaupt? (Spiegel, 18.05.2011).
Spanier sollen Siesta für Aufschwung kürzen
Spanien steht ein Sakrileg bevor: Um produktiver zu werden, rütteln Unternehmer an der traditionellen Siesta. Doch die Spanier lieben ihre Mega-Mittagspause. (Die Welt, 15.11.2011).
Ich bin ander als ihr denkt
Alle Spanier sind faul, die Griechen korrupt und Rumänen im Ausland arbeiten für die Mafia. In ganz Europa blühen Stereotype. Sechs junge Menschen berichten, wie die Vorurteile über ihr Heimatland ihren Alltag prägen – und erzählen, was sie frustriert und was ihnen Hoffnung macht. (Süddeutsche Zeitung, 14.02.2014).

Aufgabe 2 besteht aus sieben Übungen. Für diese Aufgabe wurden drei Artikel aus deutschen Zeitungen ausgewählt. Darin sollen die Studierenden diesmal über die Stereotype von Spaniern reflektieren, die in den deutschen Medien vermittelt werden. Darüber hinaus sollen die Studierenden kritisch darüber nachdenken, welche Stereotypen in der Presse wiedergegeben werden, inwieweit sie zutreffen und wie sie sich mit ihnen identifizieren. Wichtig ist es auch zu erkennen, wie Stereotype durch die Sprache ausgedrückt werden (vgl. Greer 2016). Der Zeitungsartikel „Ich bin anders als ihr denkt" enthält beispielsweise sechs Geschichten über Menschen aus verschiedenen Ländern, die unter den negativen Auswirkungen von Stereotypen gelitten haben. Diese kurzen Beschreibungen von problematischen Situationen können als Grundlage für eine schriftliche Aufgabe mit „Critical Incidents" dienen. Gerade bei der Arbeit mit Critical Incidents und der Auseinandersetzung mit Nationalstereotypen bietet die Aufgabe den DaF-Lernenden die Möglichkeit, Empathie gegenüber den Menschen der sechs Geschichten zu entwickeln und über die Probleme, die sie erlebt haben, zu reflektieren. Dabei könnten die DaF-Studierenden beispielsweise einen Text schreiben, in dem sie über eine ähnliche persönliche Erfahrung erzählen können. Nach Apedaile & Schill (2008: 7) sind Critical Incidens für interkulturelles Training besonders geeignet, da sie durch reale Situationen, in denen ein Missverständnis, ein Problem oder ein Konflikt aufgrund der kulturellen Unterschiede sich ereignet, das Bewusstsein und Verständnis für Einstellungen, Erwartungen, Verhaltensweisen und Interaktionen verbessern können.

Für Grünewald et al. (2020: 695) sollte schließlich nicht unerwähnt bleiben, dass die Thematisierung von Nationalstereotypen (Auto- und Heterostereotype), aber auch von Stereotypen anderer über die Kultur der Studierenden, Spaß machen könnte. Es sollte zur Selbstironie einladen, „gerade wenn durch ein vielfältiges, theoretisch fundiertes und reflektiertes Vorgehen die Grundlagen für einen kompetenten Umgang mit stereotypen Wahrnehmungsmustern gelegt wurden" (Grünewald et al. 2020: 695).

6. Schlussfolgerung

Die Beschäftigung mit nationalen Stereotypen hat seit Ende der 1960er Jahre mit der zunehmenden Forderung nach der Vermittlung interkultureller Kompetenzen im DaF-Unterricht an Bedeutung gewonnen. Nationale Stereotype werden als wesentliche Bestandteile der interkulturellen Kommunikation und damit als zentrale Elemente der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur im Unterricht angesehen (vgl. Althaus 2001). In der DaF-Forschung werden nationale Stereotype häufig als „Störungen" (Ossenberg & Baur

2016: 9) beschrieben, die das Bild, das sich DaF-Lernende von Deutschland und Deutschen machen, stark beeinflussen können. Diese Bilder sind für die interkulturelle Kommunikation relevant, weil sie unsere Vorstellungen und Wahrnehmungen von anderen bestimmen und unser Verhalten in interkulturellen Interaktionssituationen beeinflussen können (vgl. Haß 2020; Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016). Dennoch werden Stereotypen im DaF-Unterricht immer noch nicht genügend praktische Bedeutungen beigemessen.

Aufgrund der Komplexität von Stereotypen sollten sie nicht in einem einzigen Themenblock oder einer einzigen Unterrichtsstunde behandelt werden. Vielmehr sollten sie während des gesamten Lernprozesses eingesetzt werden. Das Portfolio kann dabei eine wichtige Rolle spielen, das Bewusstsein für solche Stereotypen zu schärfen und sie kritisch zu hinterfragen, insbesondere weil es durch die Einbeziehung verschiedener Materialien (z.B. Nachrichten, Podcasts, Lieder usw.) die Möglichkeit bietet, über das Auftreten von Stereotypen im Unterricht und im Alltag nachzudenken. Durch das Portfolio können Stereotypen als Lernmöglichkeit wahrgenommen werden, bei der die DaF-Lehrkräfte neben der Entwicklung interkultureller Kompetenz auch die Entwicklung anderer Sprachfertigkeiten fördern können: Lesen (z.B. Stereotypen in den Medien finden), Sprechen (durch Diskussionen im Unterricht) usw.

In diesem Beitrag habe ich ein Beispiel für ein Portfolio vorgestellt, das darauf abzielt, Stereotype im DaF-Unterricht mit spanischen DaF-Lernenden zu behandeln. Bei dem hier vorgestellten Portfolio sollte es also nicht in erster Linie darum gehen, Stereotype der spanischen DaF-Lerner zu erfassen und zu sammeln, sondern darum, sie zu thematisieren und das Bewusstsein für ihre Präsenz und Funktionen in unserer Wahrnehmungen und Handlungen gegenüber Mitgliedern anderer Nationen zu schärfen. Der vorliegende Beitrag sollte zu einem Umgang mit Stereotypen im DaF-Unterricht anregen, um dazu beizutragen, dass Stereotypen einen angemessenen Platz im interkulturellen Unterricht von Deutsch als Fremdsprache erhalten.

Literatur

Althaus, Hans P. (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter. S. 1168–1178.

Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde.* Göttingen: Universitätsverlag. S. 3–22.

Apedaile, Sarah/ Schill, Lenina (2008): *Critical incidents for intercultural communication: an interactive tool for developing awareness, knowledge, and skills: facilitator and activity guide.* Edmonton: NorQuest College.

Apeltauer, Ernst (2002): Deutschland und die Deutschen aus norwegischer Sicht, Stereotypen als Voraussetzungen interkultureller Kommunikation. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation, Deutschland – Skandinavien – Großbritannien*. Tübingen: Narr. S. 91–122.

Ballweg, Sandra (2015): *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht.* Tübingen: Narr Verlag.

Bausinger, Hermann (1998): Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (14). S. 157–170.

Bechtel, Markus (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.

Bolten, Jürgen (1989): Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache/Interkulturelle Germanistik an der Universität Düsseldorf. In: *Jahrbuch DaF 15.* S. 435–443.

Bolten, Jürgen (2006): Die Entwicklung von Nationalstereotypen im Globalisierungsprozess. Hypothesen zum Auftakt einer international durchgeführten Langzeituntersuchung zu Veränderungen des Deutschlandbildes bei Studierenden. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3). S. 1–17.

Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen* (GER). Straßburg: Europarat.

Greer, Mona (2016): *Nationalstereotypen im deutsch-syrischen Verhältnis. Ein Beitrag zu interkultureller Kommunikation und zum DaF-Unterricht mit einer Presseanalyse zu Bürgerkriegszeiten in Syrien 2011–2013*: Universitätsbibliothek Wuppertal Dissertation.

Grünewald, Andreas (2012): Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 41(1). S. 54–71.

Grünewald, Matthias (2005): *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender.* München: Iudicium.

Grünewald, Matthias (2020). Reopening the research agenda – Fremd-/Deutschlandbilderforschung auf dem Prüfstand. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen; Wen, Chang S. (Hrsg.). *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Münster: LIT Verlag. S. 77–94.

Grünewald, Matthias/ Sato-Prinz, Manuela/ Zhang, Ningjie (2020): Was sagen uns Deutschlernende über ihre Deutschlandbilder? Potenziale und Perspektiven der Nationenbilderforschung für Forschung und Praxis am Beispiel dreier Studien im ostasiatischen Kontext. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1). S. 677–669.

Haß, Jessica (2020): *Stereotype im interkulturellen Training*. Wiesbaden: Springer VS.

Hofstätter, Peter R. (1960): *Das Denken in Stereotypen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hu, Adelheid (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10(2). S. 227–303.

Husemann, Harald (1993): Doktor Seltsam: Oder wie ich lernte, das Stereotyp zu lieben. In: Timm, Johannes-Peter; Vollmer, Helmut J. (Hrsg.). *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer. S. 385–399.

Keller, Gottfried (1969): Die Funktionen von Stereotypen beim Erkenntnisprozeß im kulturkundlichen Unterricht. In: *Die Neueren Sprachen* (4). S. 175–186.

Königs, Frank G. (2019): Eine Frage der Perspektive: Der Zusammenhang zwischen Portfolio und Fremdsprachenforschung. In: Ballweg, Sandra; Kühn, Bärbel (Hrsg.). *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachunterricht. Materialien Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag. S. 3–15.

Lippmann, Walter (1922): *Public opinion*. New York: Harcourt, Brace.

Löschmann, Martin (1998): Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hrsg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 7–33.

Mackie, Marlene (1973): Arriving at "Truth" by Definition: The Case of Stereotype Inaccuracy. In: *Social Problems* 20(4). S. 431–447.

Maijala, Minna (2008): Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13(1). S. 1–17.

Maijala, Minna (2009). Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 36(5). S. 447–461.

Marques-Schäfer, Gabriela/ Bolacio-Filho, Ebal S./ Stanke, Roberta S. (2016): Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen? Eine Analyse anhand der Arbeit mit DaF kompakt in Brasilien. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43(5). S. 566–586.

Müller, Katarina L./ Hallsteinsdóttir, Erla (2016): Stereotype im Fremdsprachenunterricht. In: Hallsteinsdóttir, Erla; Klaus, Geyer; Gorbahn, Katja; Kilian, Jörg (Hrsg.). *Perspektiven der Stereotypenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 233–256.

Ossenberg, Stefan (2019): *Deutsche und türkische Stereotype. Ein inter- und intrakultureller Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.

Ossenberg, Stefan /Rupprecht S. Baur (2016): Wie kommen wir an die Bilder in unseren Köpfen? Zur Methodologie einer interkulturell anwendbaren Stereotypenerhebung. In: *Linguistik online* 79 (5). S. 9–24.

Pieklarz, Madalena (2008): Zur Erforschung von Stereotypen in der Fremdsprachendidaktik – ein geschichtlicher Überblick über Forschungsansätze und Darstellung eines Forschungsprojektes. In: *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis* 35. S. 35–52.

Popovic, Radmila (2004): *National Stereotypes in Teaching English as a Foreign Language*. In: MA TESOL Collection.

Romero López, María A./ Crisol Moya, Emilio (2011): El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. In: *Docencia e Investigación* 36(21). S. 25–50.

Stephan, Walter G. (198): Intergroup relations. In: Lindzey, Gardner; Aronson, Elliot (Hrsg.). *Handbook of social psychology*. New York: Random House. S. 599–658.

Thiele, Martina (2015): *Medien und Stereotype Konturen eines Forschungsfeldes*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Vogt, Karin (2016): Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: Testing the Untestable? In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27(1). S. 77–98.

Witte, Annika (2014): *Das Deutschlandbild mexikanischer Studierender: Eine empirische Untersuchung*. Münster: Waxmann Verlag.

Wowro, Iwona (2010): Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht. Stereotypisierungen in ausgewählten Lehrwerken für DaF. In: *Convivium*. Germanistisches Jahrbuch Polen 2010. S. 303–325. https://doi.org/10.18778/2196-8403.2010.16 [26.08.2022].

Yu, Jingtao (2006): Stereotypisierung im interkulturellen Kontext. In: *Interculture Journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien* 5(2). S. 113–124.

„Das Fundament ist gelegt“ – Mit dem Sprachenportfolio zu *Empowerment*

Astrid Buschmann-Göbels (Bremen), Christine Rodewald (Bremen)

Abstract: Der Beitrag zeigt auf, in welcher Form Portfolioarbeit berufliche Sprachförderung unterstützen kann. Das Sprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) und das IQ-Netzwerk Bremen entwickelten mit weiteren Partnern Angebote zur „Deutschförderung für Lehrkräfte aus aller Welt“. Zu der Zielgruppe zählen sowohl geflüchtete Lehrkräfte als auch Lehrkräfte, die schon länger in Deutschland leben. Das Programm strebt an, den Einstieg in den Schuldienst zu erleichtern. Es besteht aus tutorieller Betreuung durch als Lernberater:innen geschulte Lehramtsstudierende in der Phase, in der die internationalen Lehrkräfte Deutsch-Sprachkurse vom B1-Niveau bis zum Niveau C1 besuchen Ab Niveau C1 folgen Sprachcoaching durch die Projektleitung und -mitarbeiterin und maßgeschneiderte Kurse. Zentrale Elemente in der Lernberatung und Lernbegleitung sind die Eigenverantwortung der Teilnehmenden und die Anerkennung der eigenen Leistungen. Diese Aspekte gelingen dadurch, dass Teilnehmende ihre eigenen positiven Leistungen benennen, sie sichtbar machen und auch schriftlich festhalten. Neben einem von uns entwickelten Fragebogen zur Ermittlung der Sprachlernbiografie der Teilnehmenden arbeiten wir mit dem Tool „Haus der Erfahrungen“, einer Methodik zur Initiierung der Reflexion über bisherige Erfahrungen, hier im Kontext der sprachlichen Ressourcen, hinsichtlich Herkunftssprachen und Fremdsprachen, und persönlicher Ressourcen. Die Teilnehmenden können ihre Ressourcen innerhalb verschiedener Räume eines Hauses verorten. Diese Arbeit führt zu einer Reflexion über die Erfahrungen, die im weiteren Verlauf des Programms durch die wöchentlichen Lernberatungstreffen sowie die Portfolionutzung (v.a. Lerntagebuch, Dossier, Selbsteinschätzung) kontinuierlich fortgeführt und begleitet wird. Sprachliche und persönliche Ressourcen werden als Grundlagen der Teilnehmenden besonders in den Bereichen Lernstrategien und -methoden sichtbar und ermutigen wiederum, den Lernprozess fortzusetzen und sich neue Ziele zu setzen.

Keywords: (Sprach-)Lernberatung, Reflexion, Lernautonomie, Sprachcoaching, Empowerment

1. Projektbeschreibung – unsere Zielgruppe

In zwei Projektdurchgängen entwickelt das Sprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (SZHB) von 2015–2021 Angebote für die Zielgruppe Lehrkräfte aus aller Welt im Rahmen des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung“. Dieses Programm wird durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und den Europäischen Sozialfonds

(ESF) gefördert. Es zielt auf eine verbesserte Integration von Menschen mit Migrationsgeschichte in den deutschen Arbeitsmarkt. Möchten Lehrkräfte mit internationalem Abschluss in den deutschen Schuldienst eintreten, sind umfangreiche Voraussetzungen zu erfüllen. Aus sprachlicher Sicht steht für die Aufnahme in den Anpassungslehrgang (Nachstudieren von Fächern bzw. Fachanteilen, Praxisphase in der Schule) zunächst der Nachweis C1 für Deutsch als Fremdsprache an, für die Aufnahme einer regulären Lehrtätigkeit an einer Schule C2. Als C2-Prüfung wird in Bremen zurzeit in Kooperation mit dem Goethe-Institut Bremen die C2-Prüfung des Goethe-Instituts angeboten.

Das bedeutet für viele Lehrkräfte eine zeitintensive Vorbereitung auf Sprach- und Fachprüfungen. Sie kehren zurück in die Rolle der Lernenden, z.T. nach langen Berufsjahren. Sehr heterogen setzt sich die Zielgruppe zusammen. Die Gründe für die Immigration reichen von der Flucht bis zur Entscheidung, mit einem deutschen Partner/ einer deutschen Partnerin in Deutschland zu leben, und die Herkunftsländer reichen von Ägypten bis Weißrussland. Konfrontiert werden die Lehrkräfte nun mit Sprachkursen, die zunächst nicht speziell auf ihre Zielgruppe ausgerichtet sind, an der Universität häufig mit der Tatsache, dass sie sehr viel älter sind als ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen, und an Schulen damit, dass sie zwar mit Zeitverträgen unterrichten können, da großer Bedarf besteht, eine Verbeamtung jedoch nur mit dem C2-Sprachzertifikat möglich ist. Für einige stellt sich dieser Weg als eine zu große Hürde heraus, andere setzen viel Energie daran, die für deutsche Schulen notwendige vollständige Anerkennung zu erhalten.

Die Angebote des SZHB behalten diese besondere Situation im Blick und versuchen neben der Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten Selbstwirksamkeit (Bandura 1978) zu fördern. Die Lehrkräfte sollten die Herausforderungen mit der Überzeugung angehen, dass sie sie aus eigener Kraft bewältigen können. In diesem Kontext bekommt ein Portfolio-Einsatz eine besondere Bedeutung. Im ersten Projektdurchgang steht die Unterstützung der Lehrkräfte auf dem Weg zu C1 im Vordergrund. Regelmäßig treffen die Lehrkräfte Tutor:innen, um den individuellen Lernweg zu besprechen und neue Lernziele zu setzen. Bei der Arbeit mit den Tutor:innen übernimmt das Projekt eine erfolgreiche Idee des Sprachenzentrums, Studierende zu Tutor:innen auszubilden. Sie führen dann Beratung für Sprachlernende durch.[1] In diesem besonderen Fall studieren die Tutor:innen meist selbst Lehramtsfächer und können auch hier

1 Für eine ausführliche Darstellung des Bremer Tutorenprogramms vgl. Buschmann-Göbels/Bornickel/Nijnikova 2015. Für weitere detaillierte Beschreibungen des Projekts „Deutschförderung für Lehrkräfte aus aller Welt“ vgl. Buschmann-Göbels/Lübker/Rodewald/Haber 2021; Buschmann-Göbels/Lange/Rodewald/Berthold 2021.

als Ansprechpersonen zur Verfügung stehen. Auch der gemeinsame Besuch von Pädagogikveranstaltungen an der Universität ist möglich, um sich über die sprachlichen, und fachlichen Anforderungen eines Studiums austauschen zu können.

Der zweite Projektdurchgang stellt verschiedene Unterstützungsangebote auf dem Weg zu C2 bereit. Durch die unterschiedlichen Lernstände ist Coaching besonders geeignet. Die Lehrkräfte können dadurch in Beratungsgesprächen mit der Projektleitung oder der Projektmitarbeiterin an ihren individuellen Fragen arbeiten und wie bereits im Tutorium praktiziert, eigenständig über ihre Lernwege und -erfolge reflektieren. In Modulform werden auch maßgeschneiderte Kurse zur Vorbereitung auf die C2-Prüfung durchgeführt. Hier erfolgt eine Aufteilung in einzelne Fertigkeiten, um den Lehrkräften eine zeitlich angemessene Vorbereitung zu ermöglichen. Schritt für Schritt können die Anforderungen der C2-Prüfung nachvollzogen und inhaltlich kann der berufliche Hintergrund berücksichtigt werden. Aus dem bildungspolitischen Kontext gewählt, vermitteln die Übungstexte bei den Fertigkeiten Lesen und Hören neben den sprachlichen Mitteln auch weitere fachliche Kenntnisse. Die Texte regen zu Diskussionen an, die bei der Zielgruppe geradezu selbstverständlich einen interkulturellen Blick auf das deutsche Bildungssystem enthalten.

Als spezielles Angebot für die Lehrkräfte mit einer internationalen DaF/DaZ-Qualifizierung führt das Sprachenzentrum eine Fortbildungsreihe zum Sprachcoaching nach dem Bielefelder Modell (Daase et al. 2014) durch (Buschmann-Göbels/Rodewald: in Vorbereitung). Die Lehrkräfte erhalten somit eine zusätzliche Qualifikation, die sie auch zur Unterstützung internationaler Schüler:innen einsetzen können.

2 Hintergrund: Reflexion anregen

Überall geht ein früheres Ahnen dem späteren Wissen voraus (Humboldt)

Die Ausführungen zur Projektbeschreibung und zu unserer Zielgruppe zeigen deutlich, dass kontinuierliche Begleitung der Lehrkräfte bei der Gestaltung des autonomen Lernprozesses und der Reflexion über eigene Stärken und Bedarfe sehr wichtig ist. Zum einen sind die Lehrkräfte mit ausländischer Qualifikation in unserem Projekt nun wieder in der Rolle der Lernenden. In ihren Heimatländern waren sie anerkannte, „gestandene“ Personen, die nun im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme einen ganz anderen Status haben, in dem ein Gefühl des Nicht-Genügens vielfach überwiegt. Sie beschreiben in Gesprächen zum einen häufig, welche Kraft es kostet, den Sprachkurs und

flankierende Angebote, wie das hier beschriebene fachsprachliche Tutorium und die Kompaktkurse, gleichzeitig wahrzunehmen und zu bewältigen – vor allem vor dem großen Ziel, die C2-Deutschprüfung zu bestehen. Viele Teilnehmer:innen haben zum anderen jedoch auch die Überzeugung, diese Leistung vollbringen zu können und sind sehr motiviert. Diese Motivation zu erhalten ist eines unserer vorrangingen Projektziele. Gelingen kann dies mit einer vertrauensvollen Basis, einer individuellen Unterstützung und geeigneten Lernmaterialien und Lernwegen.[2] In Gesprächen und Interviews wird von den Teilnehmer:innen der Aspekt der Sicherheit als relevant und erstrebenswert genannt, bezogen sowohl auf ökonomische Aspekte wie auch auf Anerkennung und Wohlbefinden im Arbeitskontext Schule. Eng verknüpft hiermit ist das Kriterium der Identität. Die im Projekt teilnehmenden Lehrkräfte sehen den Lehrberuf für sich als absoluten Wunschberuf; dieser ist somit Job und Berufung zugleich.

Unsere Teilnehmer:innen bringen sehr unterschiedliche Lernkulturen mit, in denen die Reflexion des eigenen Lernprozesses und die Bewusstmachung eigener Kompetenzen wie auch Schwächen oftmals nicht thematisiert werden. So müssen die Voraussetzungen zur Selbstreflexion zunächst einmal geschaffen werden. Nach Hilzensauer (2008: 7) bezeichnet Selbstreflexion „die Fähigkeit, sich auf seine eigenen Stärken und Schwächen zu beziehen, dabei selbstkritisch zu agieren und seine persönlichen Lernschwierigkeiten zu erkennen“. Der Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (AK DQR) definiert Selbstreflexion als „Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln“ (2011: 7).

Für unser Projekt bedeutet dies, Reflexionen auf zwei Ebenen anzuregen: zum einen auf der Ebene der konkreten individuellen Lernziele beim Deutschlernen, also eine Reflexion über den (Sprach-) Lernprozess und die eigene Sprachlernbiografie, zum anderen auf der Ebene der Lebensrealität, der eigenen Vergangenheit und einer möglichen zukünftigen Perspektive.

Zu Beginn der Teilnahme an unseren Angeboten erstellen wir mit allen Teilnehmer:innen eine individuelle Bedarfsanalyse. Hierzu haben wir einen Fragebogen zur Erhebung der Sprachlernbiografie konzipiert, welcher das bisherige Sprachenlernen unter Berücksichtigung verwendeter Lernmaterialien, Lernmethoden und Lernstrategien abfragt sowie die persönliche Einschätzung in Bezug auf Korrektheit beim Sprachenlernen und in Bezug darauf, in welcher Form Feedback gewünscht wird. Zudem bleibt Raum für individuelle Lernzielformulierung und die Möglichkeit, Erwartungen an die Lernbegleitung zu äußern. Kontinuierliche Lernberatung und formatives Assessment

2 Zur Bedeutung von Reflexion / dialogischer Reflexion in der Sprachlernberatung vgl. auch Mozzon McPherson (2017).

schließen sich in der Folge an und es geht ständig um die Reflexion der (fach-) sprachlichen Entwicklung und persönlichen Rollenfindung. Zur Planung, Durchführung und Reflexion des Sprachenlernens wird Moodle (v.a. auch mit den H5P plug-ins als Portfoliofunktion) genutzt. Zu den verwendeten interaktiven H5P-Komponenten, die als einfaches plug-in, in jeden Moodle-Kurs eingepflegt werden können, gehört z.B. das *Documentation Tool*, mit dem Lernziele formuliert werden können und der Lernprozess auf dem Weg zur Erreichung der Lernziele reflektiert werden kann.

Dieses Kennenlernen und die Erprobung der Reflexionsmöglichkeiten dienen gleichzeitig der Einführung in die Portfolioarbeit auf Moodle. Ergänzt werden die Reflexionen später auch um Reflexionen über mögliche Hospitationen in der Schulpraxis bzw. erste Lehrerfahrungen an einer deutschen Schule bzw. studienbezogene Erfahrungen. Die Reflexionen erfolgen einerseits schriftlich und ermöglichen so, Ideen und Gedanken zu visualisieren, zu verändern und in komplexere Strukturen einzubinden. Andererseits erfolgt eine stetige Reflexion in Coaching- und Lernberatungssitzungen. Der mündliche Austausch von Ideen, Strategien und Fragen in der Beratung mit anderen kann die Wahrscheinlichkeit erhöhen, zielführende nächste Schritte finden zu können.

Indirekt fördern wir so die Reflexion über den Einsatz von Methoden und Instrumenten zur praxisbegleitenden Selbstreflexion durch das Führen von Lerntagebüchern, Lernberatung und Lerncoaching (vgl. Kühn/Perez-Cavana 2012; Pachner 2009; Kühn, Langner & Perez-Cavana 2014; Ballweg 2015). Direkt wird die Reflexion z.B. mit den Mitteln der Irritation oder der Überraschung gefördert (vgl. Schön 1987, Siebert 2011), z.B. durch neue Herausforderungen, etwa der Konfrontation mit einer neuen Lehr- und Lernmethode, Lernstrategien, etc. Hierbei werden stets drei Ebenen der Reflexion unterschieden:

(1) Lerngegenstand: Was sind meine Stärken? Welche Kenntnisse/Strategien/ Aktivitäten sind notwendig?
(2) Lernhandlung: Was sind die nächsten Schritte? Konnte ich meinen Plan umsetzen?
(3) Lernen: Welche Lernhandlungen haben mich unterstützt/gehemmt? Wie sind meine Erfahrungen? Was kann ich weitergeben?

Wie bereits erwähnt, müssen sich unsere Teilnehmer:innen in einem neuen Umfeld neu kennenlernen und ihre Rolle als Lehrer:innen und Lerner:innen neu denken lernen. Hierbei ist ein Rückgriff auf bereits Erlerntes und Erlebtes beim Beschreiben neuer Wege hilfreich (vgl. konstruktivistische Didaktik, z.B. Reich 2003). Am Beispiel der Teilnehmer:innen der Sprachcoaching-Fortbildung soll im folgenden Kapitel gezeigt werden, wie wir neben der Reflexion der Sprachlernerfahrung auch versuchen, generell erworbene

Kompetenzen und Fertigkeiten sichtbar und bewusst zu machen (vgl. auch Kremser et al. 2020, 95–114) und dadurch Empowerment zu fördern.

3. Das Haus der Kompetenzen

In einem Online-Workshop haben wir Teilnehmer:innen der Sprachcoaching-Fortbildung gebeten, einzeln (1) über ihre bisherigen Lernwege und Lernstationen zu reflektieren (Think), dann (2) die dort erworbenen Kompetenzen und Fertigkeiten zu benennen und in Zweiergruppen in den Austausch zu gehen (Pair) und in einem letzten Schritt (3) sollten dann alle Gruppen ihre Kompetenzen in ein stilisiertes graphisches Haus eintragen und gemeinsam aushandeln, wo im Haus diese verortet werden können (Share). Für die Schritte 1 und 2 haben wir als digitales Brainstorming-Tool ein Flinga-Board genutzt.

Dieses ist im Internet frei zugänglich und erlaubt eine ansprechende grafische Darstellung von Inhalten, wie Abbildung 1 zeigt.

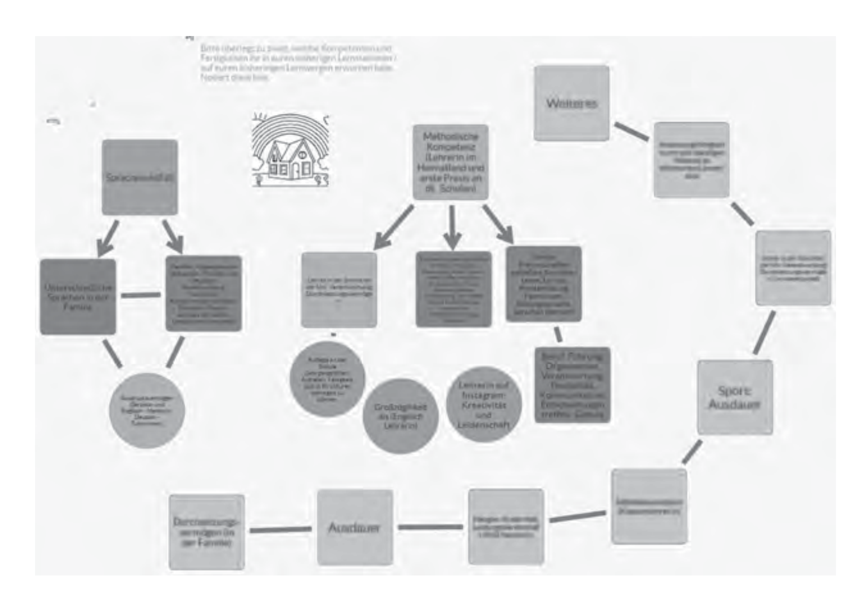


Abb. 1: Brainstorming

Nach einem ersten Brainstorming und dem Austausch über die eigenen Erfahrungen in Zweierteams wurde versucht, die gesammelten Notizen zu clustern, um sie dann in das Haus der Kompetenzen zu übertragen.

Der methodische Ansatz, Kompetenzen und Fertigkeiten graphisch darzustellen, findet sich u.a. in der konstruktivistischen Didaktik (vgl. z.B. den Begriff der *Konstruktivistischen Methodenlandschaft* bei Reich 2003). Die folgende Abbildung 2 zeigt verkürzt, welche Kompetenzen unsere Teilnehmer:innen aus ihren jeweiligen Lernwegen mitgebracht haben und wie diese eingeordnet werden:



Abb. 2: Haus der Kompetenzen

Diese Grafik illustriert den Stellenwert der Kompetenzen, die von den Lehrkräften auf ihrem bisherigen Lebensweg erworben wurden. Das *Selbstbewusstsein* wird durchgängig als vorhanden und als gut ausgeprägt wahrgenommen. Die *Kreativität* schwebt über allem und ist stets gefragt und präsent. Das *Durchsetzungsvermögen* ist in der „Regenwolke" verortet, aber vorhanden. Hier wünschen sich unsere Lehrkräfte, dass sie diese Kompetenz nicht so häufig in ihrem (Arbeits-) Alltag anwenden müssen. *Geduld* und *Ausdauer* sind stets gefragt und bilden Ende und Anfang des Regenbogens der Kreativität. *Anpassungsfähigkeit* ist im Dach des Hauses verortet und hält alles zusammen. Dies entspricht der Kompetenz der *Kreativität*, die gleichsam allumspannend ist. *Lernbereitschaft* als weitere Kompetenz ist im Fundament des Hauses angesiedelt und bildet für die Lehrkräfte die unmittelbare Voraussetzung für die Teilnahme am Projekt und somit auch für ihr gemeinsames Ziel, an einer deutschen Schule unterrichten zu können. Schließlich wird noch der *Umgang mit anderen* als Kompetenz genannt und im Blumengarten des Hauses angeordnet. Diese Kompetenz wird von den Lehrkräften als sehr wertvoll erachtet und als etwas, was sich immer weiter gestaltet und ausprägt.

Die hier skizzierten Kompetenzen können die Lehrkräfte visualisieren und bei Bedarf ihre möglichen Wege und Kompetenzzuwächse wieder neu diskutieren. So wird die Selbstreflexion der Lernenden in Hinblick auf ihre Identitäts- und Kompetenzentwicklung gefördert.

4. Implikationen für die Angebote am SZHB

Um bei dem Bild des Hauses zu bleiben, lässt sich bei den Angeboten des SZHB auf einem starken Fundament der Teilnehmenden aufbauen. Wichtig ist, dass den Lehrkräften ihre Ressourcen bewusst sind/ werden und sie dadurch den von ihnen gewählten langen Weg in eine deutsche Schule erfolgreich bewältigen können. Die Dokumentation im Portfolio kann der/ dem einzelnen die eigenen vorhandenen Ressourcen verdeutlichen. Little stellt die zentrale Bedeutung der Dokumentation im Rahmen selbständigen Lernens, hier bezogen auf Studierende, heraus: „If we want learner autonomy to be central to students' academic experience, we must help them to document the learning process [. . .]. We must also help them to manage their own learning.“ (Little 2017: 25)

Die Teilnehmenden halten Erfolge, Fragen, weitere Herausforderungen schriftlich fest, um selbst daran weiterzuarbeiten und/ oder mit den Tutor:innen darüber zu sprechen. Dadurch werden auch die Lehrkräfte vertraut mit Aspekten des autonomen Lernens, in deren bisheriger Lernkultur diese Lernform eine geringere Rollte spielte. Die Tutor:innnen wiederum profitieren auch dadurch von dieser Arbeit, dass die Lehrkräfte über das Bildungssystem ihres Landes informieren, ein nicht zu unterschätzender Vorteil, wenn sie in Zukunft Kinder aus diesen Ländern unterrichten. Bei der tutoriellen Zusammenarbeit entwickelt sich somit durch das wechselseitige Lernen voneinander eine Win-Win-Situation. Beide Seiten stehen in einem Erfahrungsaustausch, der Umgang wird zumeist als sehr bereichernd wahrgenommen.

Im zweiten Projektdurchgang nehmen einige Lehrkräfte die Möglichkeit des Coachings wahr. Auch hier geht es darum, den Lehrkräften Empowerment zu vermitteln. Sie selbst legen das Thema fest und überlegen, wie sie daran arbeiten möchten und letztlich ihr Ziel erreichen. Nach Daase et al. (2014:10) ist es wichtig, den Coachees sowohl Verantwortung als auch Entscheidung in dem Prozess zu überlassen. Die Basis dafür bildet die Überzeugung, dass die Lösung für ihr Problem bei den Coachees bereits implizit vorhanden ist und sie die Expert:innen für ihr eigenes Leben sind.

Auch bei den modular gestalteten Kursmodulen als Vorbereitung zur C2-Prüfung wird den Lehrkräften die Verantwortung nicht abgenommen. Gemeinsam wird überlegt, welche Aspekte der Prüfung besonders trainiert

werden sollten. Die online durchgeführten Einheiten nutzen oft die Breakout rooms der Zoomplattform. Durch den schon angeführten Umgang mit anderen entsteht eine besondere Lernatmosphäre und darüber hinaus eine Vernetzung der Teilnehmenden. Zwei weitere Kompetenzen werden im Kurskontext zudem besonders deutlich: Geduld und Ausdauer. Ohne das Durchhaltevermögen von vielen Kursteilnehmenden wäre dieser berufliche Einstieg nicht realisierbar. Hilfreich ist darüber hinaus die positive Herangehensweise, die eine Teilnehmerin beispielhaft nach dem ersten Ablegen der C2-Prüfung zeigt. Bestandene Module der Prüfung, die die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen enthält, müssen nicht wiederholt werden. Die Teilnehmerin teilt den anderen nach ihrer Prüfung als erstes mit, dass sie das Modul Sprechen bestanden hat, und fügt dann an, dass sie die drei anderen Module noch einmal wiederholen muss (und im zweiten Anlauf dann auch bestanden hat). Mit der Fortbildung zum Sprachcoaching entsteht die Chance, die Ressourcen dieser Zielgruppe auch für die beratende Arbeit mit Schülern und Schülerinnen zu nutzen. Der Ausbildungsgang ermöglicht eine Auseinandersetzung mit der eigenen Situation eines Starts in einem neuen sprachlichen und kulturellen Umfeld. Empathie und die Fähigkeit zuzuhören, bringen die meisten aus dieser Zielgruppe nach ihren eigenen Erfahrungen mit und setzen diese Kompetenzen, wie die Probecoachings während der Fortbildung zeigen, effektiv ein. Sie unterstützen die Lernenden dabei, größere Ziele in mehrere Teilziele zu unterteilen, diese für sich schriftlich festzuhalten und stärken dadurch, dass die Lernenden sich akzeptiert fühlen und erste kleine Erfolge wahrnehmen und dokumentieren können, auch deren Selbstbewusstsein.

Danksagung

Wir möchten auf diesem Weg den Teilnehmer:innen herzlich dafür danken, dass sie uns im Projekt mit ihrem Engagement, ihrer Offenheit und ihrem Vertrauen sowohl Einblick in das Unterrichten und Lernen in anderen Ländern gegeben haben als auch ihre Erfahrung aus ihren langen Reisen der Flucht und Migration in den Lernprozess eingebracht haben und uns dadurch großartige Lehrer:innen waren.

Literatur

AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fuer_lebenslanges_Lernen.pdf [17.08.2022].

Bandura, Albert (1978). The self system in reciprocal determinism. In: *American Psychologist,* 33(4), S. 344–358. doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344

Ballweg, Sandra (2015). *Portfolios im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht.* Tübingen: Narr.

Ballweg, Sandra (2017). Lernendenautonomie und Portfolioarbeit? In: Harsch. Claudia; Krings, Hans; Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Inhalt und Vielfalt. Neue Herausforderungen für das Sprachenlernen an Hochschulen*. Erträge des 5. Bremer Symposions. Bochum: AKS, S. 109–120.

Buschmann-Göbels, Astrid; Rodewald, Christine (in Vorbereitung). Kooperatives Lernen online. Herausforderungen und Chancen am Beispiel einer Fortbildungsreihe zum Sprachcoaching für DaF/DaZ-Lehrkräfte aus aller Welt. In: *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (67): Erich Schmidt Verlag.

Buschmann-Göbels, Astrid; Lange, Stephanie; Rodewald, Christine; Berthold, Ulrike (2021). Tutorielle Beratung für Deutschlernende – zielgruppenspezifische Weiterentwicklung eines Konzepts. In: Freudenberg-Findeisen, Renate; Harsch, Claudia; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Zur gesellschaftlichen Integration neu Zugewanderter – eine Bilanz.* Sammelband. Göttingen: Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V., S. 177–198.

Buschmann-Göbels, Astrid; Lübker, Leonie; Rodewald, Christine; Haber, Olga (2021). Sprachliche Unterstützungsangebote für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund – wissenschaftlich begleitet. In: Brandt, Anikó; Buschmann-Göbels, Astrid; Harsch, Claudia (Hrsg.): *Rethinking the Language Learner: Paradigmen – Methoden – Disziplinen*. Bochum: AKS, S. 78–93.

Buschmann-Göbels, Astrid; Bornickel, Marie-Christin; Nijnikova, Marina (2015). Meet the Needs – Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. In: *ZiF*, 20(1). https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/197/190 [09.02.2022].

Daase, Andrea; Ferber-Brull, Rosa; Kaplinska-Zajontz, Marta; Romero, Alejandro (2014): Ein SPRUNQ-Brett auf dem Weg zum individuellen Ziel: Das Modellprojekt "Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung". In: *Deutsch als Zweitsprache*, 2, S. 6–23.

Hilzensauer, Wolf (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: *Bildungsforschung* 5, Ausgabe 2. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4597/pdf/bf_2008_2_Hilzensauer_Theoretische_Zugaenge.pdf [15.01.2022]

Kremser, Gertraud; Proyer, Michelle; Biewer, Gottfried (Hrsg.) (2020). *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kühn, Bärbel; Langner, Michael; Perez-Cavana, Maria Luisa (2014). Zur bildungspolitischen und pädagogischen Aktualität von Lernberatung mit EPOS, der Online-Plattform des Europäischen Sprachenportfolios. In: Annette Berndt & Ruth-Ulrike Deutschmann (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching.* Frankfurt/Main: Peter Lang S. 213–234.

Kühn, Bärbel; Pérez-Cavana, Maria Luisa (Hrsg.) (2012). *Perspectives from the European Language Portfolio*. London: Routledge.

Little, David (2017). Responding to the challenge of student diversity. In: Harsch, Claudia; Krings, Hans; Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Inhalt und Vielfalt. Neue Herausforderungen für das Sprachenlernen an Hochschulen*. Erträge des 5. Bremer Symposions. Bochum: AKS, S. 13–29.

Mozzon McPherson, Marina (2017). Reflective dialogue in advising for language learning in a neurolinguistic programming perspective. In: Nicolaides, Christine; Magno e Silva, Walkyria (Hrsg:): *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy*. Campinas, Spanien Pontes editores, S. 209–230.

Pachner, Anita (2009). *Entwicklung und Förderung von selbst gesteuertem Lernen in Blended-Learning-Umgebungen: Eine Interventionsstudie zum Vergleich von Lernstrategietraining und Lerntagebuch*. Münster [u.a.]: Waxmann.

Reich, Kersten (2003). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Siebert, Horst (2011). Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In Arnold, Rolf (Hrsg.): *Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–18.

Unterrichtstagebücher als kontextuelle Anpassung eines Sprachenportfolios

Maria Gabriela Schmidt (Tokyo)

Abstract: Dieser Beitrag möchte darlegen, dass Unterrichtstagebücher ein Beispiel für eine kontextuelle Anpassung eines Sprachenportfolios bzw. Lerntagebuchs für den Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache in Japan sind. Ein wichtiges Ziel des Sprachenportfolios ist die Dokumentation des eigenen Lernens sowie die reflektierende Selbstbeobachtung als metakognitive Strategie. Diesem Aspekt wird im Fremdsprachenunterricht in Japan bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Das Sprachenportfolio wurde in der Weise angepasst, dass es als Unterrichtstagebuch begleitend in den Unterrichtsablauf einbezogen werden kann, wodurch es seinen rein autonomen Charakter teilweise einbüßt. Es erhält dafür aber die Möglichkeit eines stillen Dialogs und des zeitnahen Feedbacks zwischen Lehrenden und Lernenden. Der Beitrag möchte die Möglichkeiten und Grenzen von Unterrichtstagebüchern als kontextuell adaptierte Sprachenportfolios im Fremdsprachenunterricht erörtern.

Keywords: Sprachenportfolio, Lerntagebuch, Unterrichtstagebuch, kontextuelle Anpassung

1. Einleitung

Die Autorin hat schon mehrfach das Thema des Sprachenportfolios behandelt, vornehmlich unter dem Aspekt der Unterrichtsdurchführung (classroom management) (Schmidt 2006), der Transparenz des Lernens (transparency) und des reflektierendes Lernens (reflective learning) (Schmidt 2018), der Leistungsbewertung (assessment) sowie der Annäherung der Unterrichtspraxis an den GeR (Schmidt 2018: 169). In diesem Beitrag soll insbesondere diskutiert werden, ob das Unterrichtstagebuch, wie es hier bezeichnet und angewendet wird, als Sprachenportfolio zur Förderung der Mehrsprachigkeit gelten kann. Grundsätzlich gilt für den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001, GeR) sowie den *Begleitband* (Europarat 2020, GeR Bb), dass man Vorschläge bzw. Orientierungspunkte (point of reference) mit der Möglichkeit, diese in Beziehung zu den jeweiligen lokalen Kontexten zu setzen (localizing; vgl. Nagai et al. 2020: 26) machen kann. Schwierig einzuschätzen ist, wie es sich mit derartigen Anpassungen an verschiedene, lokale Kontexte wirklich verhält. Der Beitrag möchte die Möglichkeiten und Grenzen der kontextuellen Anpassung von Sprachenportfolios im Fremdsprachenunterricht von verschiedenen Seiten beleuchten.

Um unser Beispiel des Unterrichtstagebuchs hier in den Diskurs als kontextuelle Anpassung eines Sprachenportfolios bzw. Lerntagebuchs für den Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache in Japan einordnen zu können, werden in dem vorliegenden Beitrag folgende Punkte behandelt:

- kontextuelle Adaptionen (Lokalisierungen)
- das Europäische Sprachenportfolio (ESP)
- andere Formen von Sprachenportfolios: Lerntagebuch, reflective journal, logbook, dialogic journal

2. Der GeR und kontextuelle Anpassungen

In diesem Abschnitt wird die Anpassung an den jeweiligen lokalen Kontext als ein grundlegendes Element des GeR herausgearbeitet. Die Konzeption des GeR ist durch seine Unterspezifierung grundsätzlich für lokalisierte Anpassungen offen. Das kann man als „intended purpose of the CEFR" bezeichnen (vgl. Nagai et al. 2020: 26 und 47), und Coste (2007: 12) hebt u.a. folgende Punkte hervor, nämlich, dass der GeR „becomes fully meaningful and useful only when it is accepted as a shared point of reference (not a standard), which can be used to compare contextual choices." Es sollten dabei sorgfältig die kontextuellen Reichweiten (contextual dimensions) in Betracht gezogen werden. Er fährt fort: „Any context in which it is used must be analysed from other angles too, angles which the Framework on its own does not cover: needs analysis [. . .] must be examined" (Coste 2007: 12). Das kann im besonderen auch für das Europäische Sprachenportfolio, das vor bzw. parallel zum GeR mit eingeführt wurde (Schneider 1999, Schneider & Lenz 2001; vgl. zum ESP auch Kap. 4 zu Portfolio und Lernerautonomie in Nagai et al. 2020), angenommen werden.

3. Sprachenportfolios (language portfolio)

Die Bezeichnung *Sprachenportfolio* wird häufig im Zusammenhang mit dem europäischen Sprachenportfolio verwendet. Es gibt jedoch auch andere Formen, die in diesem Abschnitt kurz vorgestellt und voneinander abgegrenzt werden sollen. Dies sind zunächst das Lerntagebuch im deutschsprachigen Raum sowie im englischsprachigen Raum *log-book*, *journal writing* sowie das *dialogue journal*. Thematisch verbunden werden Begriffe wie Lernerautonomie, selbstgesteuertes Lernen sowie reflektierendes Lernen.

2.1 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP; European Language Portfolio (ELP)) wurde vom Council of Europe (CoE) entwickelt, um die Entwicklung von Lernerautonomie, Mehrsprachigkeit, interkulturellem Verständnis sowie plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen zu fördern (vgl. CoE European Language Portfolio (o. J.); Little 2009; Nagai et al. 2020; u.a.). Das europäische Sprachenportfolio ist bereits vor Erscheinen des GeR (2001) vorgestellt worden (vgl. Schneider 1999). Das ESP besteht aus mehreren Teilen: zum einen aus der Sprachenbiographie (language biography), d.h. der persönlichen Sprachenlernbiographie, zum anderen aus der Dokumentation des eigenen Sprach(en)lernens im Dossier sowie aus dem Raster zur Selbstbeurteilung durch die Niveaustufen mit den dazugehörigen Beispieldeskriptoren (Kannbeschreibungen) im Sprachenpass (language passport), um sich Lernziele zu setzen und Lernschritte selbst zu überprüfen. Das Sprachenportfolio erfuhr in den ersten zehn Jahren nach Erscheinen des GeR sehr viel Aufmerksamkeit. Es wurde beim Europarat (Council of Europe) eine eigene Abteilung, das European Validation Committee, für die Zertifizierung eingerichtet, die jedoch 2014 aufgelöst wurde. In dem Zeitraum von 2001 bis 2010 wurden insgesamt 118 Sprachenportfolios zertifiziert (accredited), bis 2014 wurden noch weitere 23 Sprachenportfolios eingetragen (registered) (COE European Language Portfolio). In der Zeit danach schien es, dass das Sprachenportfolio ein wenig aus der Mode gekommen sei und dem Testen von Leistungen durchwegs mehr Aufmerksamkeit geschenkt werde. Doch rund um das Erscheinen des vorläufigen GeR-Begleitbands im Jahre 2018 ist ein wieder ansteigendes Interesse daran, mit einer Tendenz zu digitalen e-Portfolios, deutlich zu erkennen (Saito 2020; Luelmo & Pérez Cavana 2020; u.a.). Darüberhinaus hat auf der Internationalen Tagung für Deutschlehrende (IDT) 2017 ein Arbeitsgruppentreffen mit speziellen Themen zu dem Rahmenthema *Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* stattgefunden. Die Arbeitsgruppe 3.1. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) und Europäisches Sprachenportfolio (ESP)*, die von Günther Schneider, Peter Lenz und Brigitte Foster Vosicki geleitet wurde, hat als Ergebnis ein Arbeitspapier vorgelegt, das online zugänglich ist (vgl. das Vorwort zu dieser Sektion).

Wesentliche Kennzeichen des ESP sind seine dreiteilige Mehrgliedrigkeit (Sprachenbiographie, Sprachenpass mit Selbstbeurteilung und Dossier), die zwar umfänglich ist und pädagogisch oft als wertvoll eingeschätzt wird. Gerade im Hinblick auf das eigene lebenslange Lernen und bei der Durchführbarkeit hat sich die Kontinuität als schwer durchhaltbar erwiesen, über den schulischen Kontext hinaus in die berufliche oder universitäre Weiterführung. Ein kritischer Punkt ist ebenso der private Charakter, der

grundsätzlich als persönlich und nicht dafür gedacht ist, es „öffentlich“ zu machen. Andererseits soll es wiederum bei beruflichen Bewerbungen zugänglich gemacht und die simple Noten gebung durch Beispiele illustriert werden. Diese Aspekte: öffentlich-privat, Zugänglichkeit und Teilen mit anderen, sind im EPOS-Projekt an der Universität Bremen eingehend diskutiert worden (vgl. Buschmann-Göbels & Kühn 2017 und auch im hier vorgelegten Band).

Die zahlreichen Adaptionen, ausgehend von Grundschulen über Mittel- und Oberschulen bis in Universitäten und in den Erwachsenenbereich, zeigen das anhaltende Interesse und die Förderung der Wahrnehmung des eigenen Sprachenlernens im Sinne einer Mehrsprachigkeit, die auch in den Beiträgen der IVG 2020, Sektion, Portfolio und Mehrsprachigkeit, deutlich zum Ausdruck kamen.

2.2 Lerntagebuch

Lerntagebücher (learning log, log-book) werden seit den 1970iger Jahren in den USA im schulischen Kontext eingesetzt und sind seit den 1990iger Jahren auch im deutschsprachigen Raum nachzuweisen. Jedoch wurde diese frühe Entwicklung bisher wenig beforscht (Stork 2017: 1, 45). Der Einfluss des Lerntagebuchs mag auch einen Einfluss auf die Entwicklung des ESP gehabt haben.

Der Einsatz von Tagebüchern als Lerntagebücher verändert die Konzeption von Tagebüchern in zweierlei Hinsicht, zum einen wird es „aus dem privaten Bereich in einen schulischen Kontext transferiert“ (Stork 2017: 7; vgl. Schmidt 2018: 171) sowie „inhaltlich auf methodisch-didaktische Ziele (Lernprozess im Fremdsprachenunterricht) fokussiert“ (Stork 2017: 7). Unter der Bezeichnung Tagebuch können ganz verschiedene Formen gemeint sein, von dem tatsächlich ganz privaten Tagebuch (diary, journal) bis zum öffentlichen Weblog oder Blog. Die Funktion der unterstützenden Erinnerung hat im Zusammenhang mit Therapien eine besondere Bedeutung als eine Form eines Protokolls zur Selbstbeobachtung gefunden (vgl. Stork 2017: 9). Die Daten aus der Selbstbeobachtung haben in der wissenschaftlichen Forschung, ebenso im Bereich der Fremdsprachenvermittlung und des Fremdsprachenerwerbs, als qualitative Daten vielfach Eingang gefunden, um „Rückschlüsse auf die Lernprozesse“ (Stork 2017, 11) ziehen zu können.

Stork (2017, 21) unterscheidet folgende sieben Dimensionen eines Tagebuchs:

Initiator: persönlich motiviert – von anderen initiiert,
Öffentlichkeit: nicht öffentlich – öffentlich,
personaler Bezug: monologisch – dialogisch,

Schreiber: allein – gemeinsam mit anderen,
Sicht: Sicht auf sich selbst – Sicht auf andere(s),
Reflexion: Darstellung von Ereignissen/Erfahrungen – Reflexion,
Strukturvorgabe: unstrukturiert – strukturiert.

Das Tagebuch im schulischen Kontext kann als „ein Mittel der Beobachtung, Dokumentation und Reflexion" (Stork 2017, 30, zitiert nach Weigand 2009: 24) eingesetzt werden. Stork unterscheidet im wesentlichen folgende Funktionen des Lerntagebuchs mit einem Fokus auf: den Lernprozess, die Kommunikation, auf den Lernenden oder auf andere(s) (Stork 2017: 33 f.). Im Hinblick auf den Einsatz im schulischen Fremdsprachenunterricht schlägt sie folgende Definition des Lerntagebuchs vor:

> Ein Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht bzw. ein Fremdsprachenlerntagebuch besteht aus mehreren, in regelmäßigen Abständen verfassten und chronologisch aneinander gereihten Aufzeichnungen, in denen der Autor Erfahrungen des Fremdsprachenlernprozesses mit sich und seiner Umwelt aus subjektiver Sicht unmittelbar festhält und reflektiert. (Stork 2017: 55)

Damit verbunden ist eine Rückmeldung für den Lehrenden (Stork 2017: 61 f.), die Möglichkeit der (Sprach-)Lernberatung (vgl. Mehlhorn & Kleppin 2006; Stork 2017: 62), das Ziel des Dialogs und der Förderung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden (Stork 2017: 129 ff.)

2.3 Dialogisches Tagebuch

Eine Form des Tagebuchs beim Lernen, das dialogische Tagebuch (dialogue journal) (Stork 2017: 38), ist im europäischen Kontext relativ wenig bekannt. Wie das Wort Dialog indiziert, ist das Tagebuch nicht individuell geführt, sondern ein fortlaufender Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, in der Regel durch schriftliche Notizen (vgl. Stork 2017: 129, 131, 131 ff.).

Chiesa (2021) hob trotz des hohen Zeitaufwandes die angeleitete Unterstützung (scaffolding) hervor (vgl. dazu Stork 2017: 134 sowie 141).

2.4 Weitere Formen: Log-book, journal writing

Neben dem genannten ESP, dem Lerntagebuch und dem Dialog-Tagebuch gibt es noch eine Reihe weiterer Formen, die in verschieden Kontexten eingesetzt werden, z.B. Murphy (1998). Eine umfassende Darstellung und Abgrenzung kann hier aus Platzgründen nicht erfolgen, dafür ist die Habilitationsschrift von Stork (2017) zu empfehlen.

2.5 Elektronische Formen

Elektronische Formen zum Portfolio als e-portfolio, Lerntagebuch aber auch weblog, blog oder anderen Formen haben in den letzten Jahren an Bedeutung zugenommen. Zunächst ist das EPOS als Modellprojekt zu nennen. Häufig ist es zusammen mit sogenannten verschiedenen Lernumgebungen (sog. Learning Management Systemen (LMS), Moodle u.a.) verbunden. Ein Problem ist die Kontinuität beim Wechsel von der Schule zur Universität oder zum beruflichen Umfeld. (vgl. Buschmann-Göbels & Kühn 2017; Saito 2020 sowie die Beiträge von Yanagita, Arenas, Kühn in diesem Band). Vorteile der elektronischen Portfolios sind die Möglichkeit der multimedialen Dokumentation (z.B. Audio, Video) (vgl. Luelmo de Castillo & Pérez-Cavana 2020).

2.6 Zusammenfassung – Zweck von Portfolios

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die meisten als Portfolio und Lerntagebücher bezeichneten Aktivitäten sich zunächst auf ein Schriftstück beziehen, das kann in Papierform oder in elektronischer, digitaler Form sein, sich als Monolog (offener Monolog) oder Dialog gestalten und sich thematisch auf das eigene Lernen, Sprachenlernen als Erinnerung sowie als Mittel der Reflexion beziehen. Portfolios können also aus der privaten Sphäre hinaus in den Raum des Unterrichts erweitert werden. Das Europäische Sprachenportfolio, das mehrgliedrig konzipiert ist, geht in dieser Hinsicht über ein Lerntagebuch hinaus und gleicht als Zusammenstellung einer (Akten)-Mappe. In Europa sind zahlreiche Portfolios als Aktenordner konzipiert worden, dies änderte sich bei der Konzeption für das elektronische Portfolio EPOS. Hierzu setzt die Diskussion des Begriffs Portfolio als Trans-Genre-Portfolio an, als Dokumentation und Prozess, die sich grundsätzlich sowohl von der Textgestaltung als auch den Medien her nicht einem festen Genre zuordnen lassen (vgl. den Beitrag von Imig in diesem Band).

Der Begriff Portfolio ist in dieser Hinsicht ambig, da er sowohl das Lerntagebuch als auch das Portfolio als Mappe umfassen kann und über Text als reines Schriftdokument hinaus geht. Diese beiden sowie die anderen Begriffe werden in der Literatur nicht immer klar definiert und voneinander abgegrenzt. Das Dialog-Tagebuch zielt in dieser Hinsicht auf einen kontinuierlichen, schriftlichen Kommunikationsprozess ab, der auch mit einer fließenden Grenze als formatives Assessment eingestuft werden kann. Die Selbstbeurteilung der Lernenden steht damit nach wie vor im Zentrum, obwohl viele Beispiele zur Portfolioarbeit im Raum des Unterrichtsgeschehens durchgeführt werden und damit in die Bewertung und Benotung eingehen können.

3. *Das Unterrichtstagebuch als ein kontextualisiertes Sprachenportfolio*

Das hier vorgestellte Unterrichtstagebuch soll in diesem Abschnitt als ein Beispiel für eine kontextuelle Anpassung eines Sprachenportfolios zur Diskussion gestellt werden. Dazu wird der japanische Unterrichtskontext für die Fremdsprachenvermittlung kurz skizziert (vgl. auch Imig sowie Yanagita in diesem Band).

Der GeR betont einen Ansatz, der das Lernen und die Lernenden im Blick hat, was im Untertitel „Lernen, Lehren, Beurteilen“ anklingt (vgl. Little 2011). Der Zugang ist auf das Können bezogen, d.h. die Planung erfolgt vom gewünschten Ergebnis her, was man als Rückwärts-Zugang (backward design) bezeichnet. Grundsätzlich möchte der GeR keine Methode bevorzugen, dies soll dem Kontext überlassen bleiben:

Das ist didaktisch nicht neutral. Es impliziert nämlich, dass der Lehr-/Lernprozess durch Handlungen gesteuert, also handlungsorientiert ist. Der GeR legt also ausdrücklich nahe, gewissermaßen rückwärts von kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden im wirklichen Leben auszugehen, mit konsequenter Abstimmung zwischen Curriculum, Lehren und Beurteilen. (GeR Bb S. 33)

In dem Spannungsfeld zwischen an Noten orientiertem und selbstbestimmten Lernen, für das einerseits eine Bewertung (assessment) nötig ist, die Lernenden jedoch fragen: „Was muss ich tun, um eine Note zu bekommen“?, ist, obwohl die Lernenden in die Bewertung einbezogen werden sollen und dadurch die Selbstbeobachtung (monitoring) und die Reflektion gefördert werden kann, eine Planung von einem gewünschten Ergebnis her hilfreich. North (2014: 107 f.) spricht von der Notwendigkeit einer Bedarfsanalyse (needs analysis) für die Zielgruppe.

Der Einsatz des Unterrichtstagebuch ist als fester Bestandteil der Planung in den Unterrichtsablauf integriert. Die Studierenden schreiben am Ende des Unterrichts einen Eintrag und geben das Blatt, das als Unterrichtagebuch fungiert, der Lehrperson ab. In der nächsten Unterrichtseinheit erhalten es die Studierenden zurück, dadurch entsteht eine Art Erinnerungsprotokoll, Reflektion und ein fortlaufender, stiller Dialog. Das Unterrichtstagebuch wird ergänzt durch Selbst- und Peer-Bewertungen, der nach der Erfüllung von Aufgaben (tasks) sowie am Ende des Semesters eine strukturierte Selbst-Bewertung mit Benotung erfolgt.

Das Unterrichtstagebuch wird zur Gestaltung des Unterrichtsgeschehens in den letzten 5 Minuten des Unterrichts eingesetzt, um die Eindrücke aus dem Unterricht aufschreiben, Fragen, Stichwörter und Ausdrücke zu sammeln. Die Sprache, in denen die Notizen geschrieben werden, bleibt den Studierenden überlassen. Es kann sowohl die Erstsprache sein oder die Zielsprache oder eine andere Sprache (L2 Englisch). Der Vorteil ist, dass die

Lehrperson unmittelbares, direktes Feedback und Fragen erhält, auf die in der nächsten Einheit eingegangen werden kann. Die Eindrücke und Einsichten aus der Lernendenperspektive sind wichtige Impulse für die Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden.

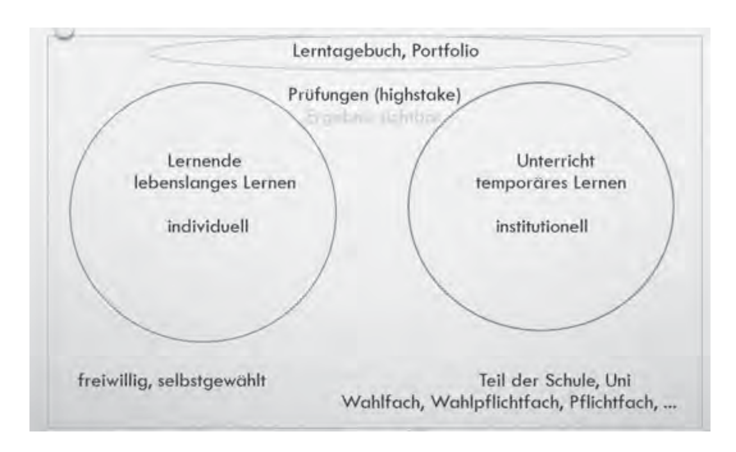


Abb. 1: Lernende und Unterricht

4. Diskussion

Das Unterrichtstagebuch, wie es hier vorgestellt wird, ist eine Adaption eines Lerntagebuchs (learner diary, log-book, reflective journal) als Vorbereitung eines Sprachenportfolios. Portfolios werden in Japan zunehmend diskutiert und eingesetzt (vgl. Horiguchi et al. 2010, Ogawa & Hall 2011, Saito 2020; u.a.). Das Portfolio wird jedoch eher als Mittel im Sinne eines Erinnerungsprotokolls oder zum Nachsinnen, Reflektieren (jap. *kanso*) verwendet, dem gegenüber sehr stark zentralisierte Prüfungen und eine entsprechende Testkultur stehen. Studierende bezeichnen in inoffiziellen Gesprächen das hier verwendete Unterrichtstagebuch als „Anwesenheitskarte" oder befürchten auch einen Einfluss auf ihre Benotung. Erst im Laufe der Zeit, wenn sie merken, dass es um den Lernprozess geht, und ihre Selbstbewertung Beachtung findet sowie auch die Interaktion im Unterricht ein wichtiger Faktor ist, nehmen einige das Angebot an und verwenden das Unterrichtstagebuch bewusster.

Ein Sprachenportfolio ist ein persönliches Dokument, das das eigene Sprachenlernen dokumentieren kann. Daneben ist ein wichtiger Aspekt die Selbstbeobachtung des eigenen Lernens als metakognitive Strategie. Das hat im Fremdsprachenunterricht in Japan gegenüber verschiedenartigen Tests

dabei nur marginale Aufmerksamkeit erhalten. Deshalb wurde die Konzeption des Unterrichtstagebuchs in der Weise adaptiert, dass es in das Unterrichtsgeschehen einbezogen wird, wodurch es seinen rein autonomen Charakter allerdings verliert. Es erhält dafür jedoch die Möglichkeit der Kommunikation und des zeitnahen Feedbacks zwischen Lehrenden und Lernenden, mit dem Ziel eines klaren, bewusstmachenden Abschlusses der Unterrichtsstunde bzw. des Kurses.

Die Aufgaben und das formative Assessment scheinen Raum dafür zu lassen, dass Studierende ihre Fähigkeiten entwickeln und auch das Gefühl, etwas erreicht zu haben, bekommen. Aber im Vergleich zum Testen ist dieses Gefühl vielleicht nicht so stark. Die meisten Lernenden vertrauen mehr den Ergebnissen von Prüfungen durch die Lehrperson als den beobachtbaren Ergebnissen des reflektierenden Lernens.

Strategien, die ein aktiveres, selbst-gesteuertes Lernen unterstützen, helfen auf jeden Fall den Unterricht zu strukturieren und geben den Studierenden die Möglichkeit sich zu entfalten.

Das hier vorgestellte Unterrichtstagebuch erfüllt nicht die Kriterien des ESP, sondern es ist eher ein Lerntagebuch, das dialogisch zwischen Lehrenden und Lernende eingesetzt wird. Es möchte jedoch den Prozess des aktiven selbstgesteuerten Sprachenlernens, die Reflektion und Selbstbeurteilung der Lernenden stärken, die Sprachsensibilisierung unterstützten und dadurch auch die Mehrsprachigkeit fördern.

Danksagung

In diesem Beitrag vorgetragene Daten und Erkenntnisse sind dankenswerterweise durch die folgenden Forschungsprojekte gefördert worden: JSPS Grant-in-Aid research projects (Kaken) Nr. 20K00759, Nr. 16K02835 sowie Nr. 26370624.

Literatur

Buschmann-Göbels, Astrid & Kühn, Bärbel (2017). A CEFR-informed e-portfolio in blended learning at a German university. In: O'Dwyer, Fergus, M. Hunke, A. Imig, N. Nagai, N. Naganuma, M. G. Schmidt (Hrsg.) (2017). *Critical and constructive assessment of CEFR-informed language teaching in Japan and beyond.* Cambridge: Cambridge University Press. S. 269–284.

Chiesa, David (2021). *Best Practices in Using Dialogic Journals*. Plenary at PALT conference on December 4th, 2021.

Coste, Daniel (2007). *Contextualising uses of the Common European Framework of Reference for Languages.* Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2001). *The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessing.* Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2018). *The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessing. Companion Volume with new descriptors.* Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2020). *The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessing. Companion Volume.* Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (without year). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines with added explanatory notes*. Online https://www.coe.int/en/web/portfolio [03.02.2022]

Europarat (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Übersetzt von Jürgen Quetz. Stuttgart: Klett.

Europarat (2020). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, ehren, beurteilen. Begleitband. Übersetzt von Jürgen Quetz und Rudi Camerer. Stuttgart: Ernst Klett.

Horiguchi, Sachiko; Harada, Yoriko; Imoto, Yuki; Atobe, Satoshi (2010). The implementation of a Japanese version of the "European Language Portfolio – Junior version –. In: Schmidt, M. G.; Naganuma, N., O'Dwyer, F., Imig, A. & Sakai, K. *Can do statements in language education in Japan and beyond – Applications of the CEFR –*. Tokyo: Asahi Verlag, S. 138–154.

Little, David (2009). *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. https://rm.coe.int/1680459fa5 [17.02.2022]

Little, David (2011). *The European language portfolio: A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects*. Strasbourg: Council of Europe.

Luelmo del Castillo, Maria José & Pérez Cavana, Maria Luisa (2020). Is a self-regulatory eELP the way forward? A reflection on two decades of achievements and failures of the ELP. In: *CEFR Journal – Research and Practice*. Volume 3. S. 6–20. https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR3-1 [26.082022]

Mehlhorn, Grit & Kleppin, Karin (2006). Sprachlernberatung. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 12 pp. https://ojs.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/365/354. [26.08.2022]

Murphey, Tim (1998). *Language Hungry! An introduction to language learning fun and self-esteem*. Tokyo: Macmillan.

Nagai, Noriko, Gregory Birch, Jack Bower & Maria Gabriela Schmidt (2020). *CEFR-informed Learning, Teaching and Assessment. A practical guide.* Singapore, Springer.

North, Brian (2014). *CEFR in practice.* Cambridge University Press.

Ogawa, Harumi & Hall, J. M. (2011). Using Group Work and Reflective Journals for Developing Learner Autonomy in an EFL Classroom at a Japanese University. *Iwate Prefectural University Research Journal*, 10. S. 1–9.

Saito, Yukie (2020). Developing an e-portfolio reflecting the concept of mediation for university students. In: *CEFR Journal – Research and Practice*. Volume 3. S. 104–115. https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR3-7 [26.08.2022]

Schmidt, Maria Gabriela (2006). Teaching-methods in the mirror: logbook and group-work/ Unterrichtsmethoden im Spiegel: Lerntagebuch und Gruppenarbeit. In: *Reitaku University Journal*, vol. 80, S. 113–142.

Schmidt, Maria Gabriela (2008). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) und seine Möglichkeiten in Japan. In: *Studies in Foreign Language Education* (Tsukuba University), vol. 30, S. 35–50.

Schmidt, Maria Gabriela (2018). Reflektierendes Lernen und transparente Unterrichtsgestaltung mit dem GeR – Unter Berücksichtigung von Äußerungen japanischer Deutschlernender. In: *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt – Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan*. JGG, T. Ota, M. Raindl, A. Lipsky, R. Degen (Eds.). München: Iudicium. S. 166–181.

Schneider, Günther (1999): Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version). https://www.sprachenportfolio.ch [26.08.2022].

Schneider, Günther & Lenz, Peter (2001). *European language portfolio: Guide for developers*. Strasbourg: Council of Europe. https://rm.coe.int/1680459fa3. Accessed 26 June 2017.

Stork, Antje (2017). *Lernende im Dialog: Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht.* Giessener Fremdsprachendidaktik: online 10 (Giessener Elektronische Bibliothek). http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13145/pdf/GiFon_10.pdf [Stand 04.02.2022]

Motivation zum Deutschlernen – zum Stellenwert des Sprachenlernens für die internationale Germanistik

Herausgegeben von Claudia Riemer, Yuan Li, Maciej Mackiewicz

Einführung in die Kongressakten der Sektion

Abstract: Der Kurzbeitrag schildert die Schwerpunkte und Ziele der Sektion „Motivation zum Deutschlernen – zum Stellenwert des Sprachenlernens für die internationale Germanistik" und gibt einen Überblick über die dokumentierten Beiträge und Diskussionsergebnisse.

Keywords: internationale Germanistik, Motivation, Deutsch als Fremdsprache

Weltweit unterliegen die Nachfrage und das Interesse für das Deutschlernen erstaunlichen Schwankungen, deren Ursachen in allgemeinen (bildungs-) politischen Verschiebungen sowie sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umbrüchen vermutet werden. Während in einigen Regionen der Welt die Stellung des Schulfachs Deutsch und damit seine Vermittlung an Kinder und Jugendliche vor Eintritt an die Hochschulen immer wieder diskutiert werden, entstehen in anderen Regionen stark nachgefragte universitäre und außeruniversitäre Deutschlernangebote, die weniger auf ein Germanistikstudium zielen. Fragen des Deutscherwerbs von Germanistikstudierenden spielen in vielen Germanistikabteilungen der Welt eine bedeutende Rolle als unverzichtbare Basis (auch) für das erfolgreiche Germanistikstudium. Aber auch die Zusammenarbeit mit Studierenden, die ganz andere akademische Disziplinen studieren und vom DaF-Unterricht weniger germanistisch-propädeutische Vorbereitung, sondern fachsprachliche Profilierung erwarten, wird wichtiger. Welche Bedeutung unterschiedliche Vorerfahrungen, Ausgangsmotive und Ambitionen für die Entwicklung einer Sprachlernmotivation für DaF spielen, stellt daher auch in fachpolitischer Hinsicht eine zunehmend wichtige Forschungsfrage dar. Untersuchungen aus der internationalen Fremdsprachenerwerbsforschung zum Faktor Motivation beziehen sich jedoch in der Überzahl auf die Fremdsprache Englisch, für die andere Voraussetzungen gelten. Die Untersuchung der Motivation, das Deutschlernen aufzunehmen und beizubehalten, ist als eine auch sprachen- und regionenspezifisch zu analysierende Forschungsaufgabe aufzufassen.

Die hier vorliegenden Kongressakten der Sektion versammeln neun Beiträge, die je regionale Schwerpunkte legen und das Zusammenspiel zwischen Motivation und dem Deutschlernen mit unterschiedlichem empirischem Zugriff und theoretischem Hintergrund beleuchten. Sie berücksichtigen dynamische und temporäre Aspekte des Motivationsprozesses, Identität(en), verschiedene Gesichtspunkte der Selbstregulierung und Sprachlernerfahrung bis

hin zu allgemeinen kontextuellen Faktoren. Auch Schlussfolgerungen für die Praxis des Deutschunterrichts und didaktische Modelle, die zur Motivierung im DaF-Unterricht beitragen sollen, werden erwogen.

Die Sektionsakten eröffnet der Beitrag von Claudia Riemer mit dem Titel „(Keine?) Sprachen- und Regionenspezifik in der L2-Motivationsforschung. Überblick über den Stand der Forschung". Wesentliche Linien der Erforschung der Motivation beim Fremdsprachenlernen aus mehr als 50 Jahren intensiver empirischer Forschung des Faktors Motivation werden mit Hinweisen auf Hauptpublikationen dargestellt und die Notwendigkeit spezifischer Forschungsarbeit für Deutsch als Fremdsprache wird reflektiert.

Die weiteren acht Beiträge der Kongressakten untersuchen Motivationen zum Deutschlernen in unterschiedlichen Regionen der Welt. Zwei Beiträge sind in der Region China verortet. Yuan Li und Yawen Zheng berichten in ihrem Beitrag „Die Entwicklung der Motivation hinsichtlich des Deutschlernens bei chinesischen Germanistikstudierenden in Bezug auf L2MSS – eine empirische Studie" über eine Untersuchung, die an der Zhejiang Universität in Hangzhou durchgeführt wurde. Die Studie ermittelt, dass die Intensität der Lernmotivation mit der Lernzeit abnimmt und durch viele Faktoren beeinflusst wird

Nannan Ge stellt in ihrem Beitrag „Produktion als Motivation. Motivation nach dem Produktionsorientierten Modell (POA-Modell) im Deutschunterricht an chinesischen Hochschulen" einen didaktischen Ansatz vor, der wesentlich zur Motivierung von chinesischen Deutschstudierenden beitragen soll. Anhand einer Fallstudie wird vorgestellt, wie das POA-Modell im Deutschunterricht umgesetzt werden kann und wie Schritte der Motivierung auf der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene realisiert werden können.

Mit dem Beitrag von Heiko F. Marten werfen die Kongressakten einen Blick ins europäische Baltikum. Der Beitrag „Einstellungen und Wahrnehmungen zum Deutschen im Baltikum. Eine Studie an der Deutschen Schule Riga" berichtet über eine dort durchgeführte Untersuchung der Einstellungen zum Deutschen und der Gründe für die Wahl dieser besonderen Schule. Positive Einstellungen zur deutschen Sprache sowie eine Dominanz pragmatischer Gründe für die Schulwahl konnten ermittelt werden. Interesse an Deutsch(land) kann durch ein Angebot einer qualitativ hochwertigen Bildung mit Deutsch geweckt werden.

Zwei Beiträge berichten über in Polen durchgeführte Studien. Maciej Mackiewicz untersucht die „Interkulturelle Motivation der polnischen Germanistik-Studierenden" an der Universität Poznań und kann aufzeigen, dass in der Phase unmittelbar vor Studienbeginn Bezüge zwischen Sprach- und Kulturlernen wichtiger werden. Während des Studiums selbst steigt die Rolle der interkulturellen Motive bei dieser Gruppe von Studierenden, was ihre Motivation von Deutschlernenden in studienbegleitenden Deutschkursen deutlich unterscheidet.

Mariusz Jakosz hingegen betrachtet in seinem Beitrag „Facetten der Motivation zum Deutschlernen in Oberschlesien – Ergebnisse der Fragebogenerhebung unter polnischen DaF-Lernenden an einer Oberschule“ im oberschlesischen Katowice – wobei die Rolle von Lehrwerken und der Lehrkraft genauer betrachtet werden – und leitet Schlussfolgerungen zur didaktischen Stärkung der Lernmotivation ab.

Die Motivation zum Deutschlernen wird von Riccardo Amorati durch eine vergleichende Perspektive erforscht. Er präsentiert eine Studie, in der unterschiedliche Zielsprachen und Regionen vergleichend eine Rolle spielen. Der Beitrag „Local, (trans)national, global? The communities of affiliation of university students of German, Italian and English studies“ berichtet über eine Studie mit Studierenden der Germanistik und Italianistik in Australien sowie mit Anglistik-Studierenden in Italien und in Deutschland. Fragen nach der von den Studierenden wahrgenommenen Zugehörigkeit zu Sprachgemeinschaften stehen im Zentrum des Beitrags. Die Studie ermittelt, dass die Motivation der Befragten den Status und die Sichtbarkeit der Sprachen in den entsprechenden Lernkontexten und auch ihre kommunikative Reichweite widerspiegelt.

Ein Beitrag aus Deutschland befasst sich mit englischsprachigen Studierenden an deutschen Universitäten. Mareike Rotzal umreißt in ihrem Beitrag „Zur Dynamik von Motivationsprozessen beim Spracherwerb im mehrsprachigen Studien- und Lebenskontext. Eine longitudinale Studie über internationale Studierende in englischsprachigen Masterstudiengängen an einer deutschen Universität“ ein noch laufendes Forschungsprojekt, in dem mit Studierenden Interviews zur Entwicklung ihrer Spracherwerbsmotivationen bzgl. der Zielsprachen Deutsch und Englisch durchgeführt wurden. Auf Basis eines Transkriptauszugs wird exemplarisch gezeigt, wie sich motivationale Wechselwirkungen der auf die beiden Sprachen bezogenen Selbstkonzepte äußern und wie sie interpretiert werden können.

Aus Brasilien stammt eine weitere Untersuchung. Rogéria Costa Pereira berichtet in ihrem Beitrag „Deutsch lernen im akademischen Kontext: intrinsische und extrinsische Motivationen brasilianischer Lernender“ über eine Studie, die an einer Universität im Nordosten Brasiliens durchgeführt wurde, an der allen Interessierten ab 14 Jahren sowie Studierenden weiterbildende Deutschkurse angeboten werden. Der Beitrag diskutiert die intrinsischen und extrinsischen Motivationsarten, die die Sprachkursteilnehmenden zum Lernen der deutschen Sprache bewegen.

In der Sektion wurden drei weitere Vorträge von Kolleginnen und Kollegen zu Fragen rund um die Motivation zum Deutschlernen in weiteren Regionen beigetragen; diese Beiträge sind aber nicht in den Kongressakten dokumentiert. Sie sollen hier Erwähnung finden. Es handelt sich um die Vorträge von Giuseppe D’Orazzi, John Hajek und Heinz L. Kretzenbacher zu

„Motivation and demotivation of university students learning German in Australia", von Marijana Jeleč und Nikolina Miletić zur „Motivation zum Deutschlernen bei Jugendlichen in Kroatien" sowie um den Vortrag von Max Florian Hertsch mit dem Titel „Der DaF-Unterricht in der Türkei und seine Herausforderungen".

Die Beiträge der Sektion verdeutlichen wechselnde Tendenzen des Deutschlernens weltweit, aber auch regionale Besonderheiten. Die Hochschulgermanistik beobachtet eine wachsende Bedeutung neuer Zielgruppen, auch sog. Nullanfänger in universitären Deutschkursen. Die Beiträge berühren entsprechende Fragen zu anstehenden Reformen des Germanistikstudiums. Bezüglich der DaF-Motivationsforschung ist festzuhalten, dass weiter großer Forschungsbedarf besteht, dass hier auch sprachenpolitische Beiträge geleistet werden, die Sprachlernmotivation aber auch stärker hinsichtlich kognitiver und emotionaler Perspektiven sowie unterrichtsspezifischer Faktoren untersucht werden sollte. Dies verlangt komplexe Forschungsansätze, auch werden gute Chancen in Forschungsansätzen gesehen, in denen die Lernenden selbst zu Wort kommen.

Claudia Riemer, Yuan Li, Maciej Mackiewicz

(Keine?) Sprachen- und Regionenspezifik in der L2-Motivationsforschung. Überblick über den Stand der Forschung

Claudia Riemer (Bielefeld)

Abstract: Der Beitrag liefert einen Überblick über die Entwicklungen der Motivationsforschung in Bezug auf das Erlernen von Fremdsprachen (L2) im Allgemeinen und des Deutschen als Fremdsprache (DaF) im Besonderen. Fragen der Definition des Konstrukts Motivation sowie dessen Operationalisierung werden dabei berührt und anhand eines Überblicks über zentrale Publikationen wird nachgezeichnet, welche Ansätze und Theorien der Lernpsychologie, Fremdsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik aufgegriffen wurden. Dabei wird verdeutlicht, dass als Folge der starken Konzentration auf die L2 Englisch die Sprachen- und Regionenspezifik in der bisherigen L2-Motivationsforschung lange Zeit vernachlässigt wurden und insbesondere Befunde zum Erlernen von DaF auf die Relevanz von sprachen- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen hindeuten.

Keywords: Motivation, Deutsch als Fremdsprache, Motivationstheorie, Fremdsprachenerwerbsforschung

1. Motivation beim Fremdsprachenlernen: Versuch einer zusammenfassenden Definition

Motivation gilt in der Fremdsprachenerwerbsforschung als einer der wirkmächtigsten Einflussfaktoren für erfolgreiches Fremdsprachenlernen. Nach Riemer (2010: 168) handelt es sich bei Motivation um einen affektiven Faktor, „der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biographie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines sozio-kulturellen Milieus bedingt sind. Motivation kann sich im Lauf der Zeit ändern, manchmal die Ursache, manchmal aber auch die Folge von erfolgreichem Fremdsprachenlernen sein. Motivation ist also multidimensional und dynamisch – und kann nicht direkt beobachtet werden." In diesem Definitionsversuch spiegeln sich unterschiedliche theoretische Konzepte und Modelle wider, die im Laufe der bisherigen L2-Motivationsforschung aufgegriffen und empirisch erforscht wurden – und auch innerhalb der DaF-Forschung zunehmend auf Interesse stoßen. Über diese Entwicklungen soll im Folgenden informiert werden.

2. *Entwicklungen in der L2-Motivationsforschung*

Zusammengefasst weisen die zentralen Forschungsergebnisse darauf hin, dass Motivation ein Faktor ist, der ganz erheblich mitbestimmt, wie schnell und erfolgreich eine Fremdsprache gelernt wird – und der sich durch äußere und innere Variablen konstituiert. Zu den zentralen Motivationsvariablen zählen: Interesse und positive Einstellungen zur Zielsprache und zum mit der Zielsprache verbundenen Kulturraum, Nützlichkeit der Zielsprache (instrumentelle Motivation), Interesse (intrinsische Motivation), Ambition (L2MSS), äußerer Druck (extrinsische Motivation), Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse (Kausalattributionen), aber auch die Unterrichtssituation und Lehrpersonen als (De-)Motivatoren sowie das soziale Umfeld und ihm inhärente Partizipations- und Machtverhältnisse (situative Variablen). Das Zusammenspiel der hier genannten Komponenten sowie seiner Gewichtungen ist dabei durch hohe Individualität geprägt.

Die oben genannten Motivationsvariablen (sowie die zugeordneten Fachbegriffe in Klammern) sind im Rahmen eines bislang gut 50 Jahre umfassenden Zeitraums im wissenschaftlichen Diskurs sukzessive eingebracht, empirisch erforscht und teilweise kontrovers erörtert worden. Der Publikationsoutput des Forschungsbereichs ist enorm, daher sollen im Folgenden die großen Linien vorrangig mit Verweisen auf umfassende Monographien und einschlägige Sammelbände zusammengefasst werden.

Den Beginn der L2-Motivationsforschung markierten Studien von Gardner und Lambert (dokumentiert in Gardner & Lambert 1972) – in einer Zeit, in der sich die Fremdsprachenerwerbsforschung international als wissenschaftliche Disziplin etablierte (vgl. die Entdeckung der *interlanguage* durch Selinker 1972, die Erforschung des *good language learner* durch Naiman et al. 1978, erste Berücksichtigung lernerbezogener Faktoren im *affective filter* durch Krashen 1982). Gardner und Lambert entwickelten auf der Basis allgemeinpsychologischer Ansätze ganz spezifisch auf das Erlernen von Fremd- und Zweitsprachen bezogene Konzepte und Modelle, die in der Folge von Gardner verfeinert und umfassend mittels quantitativer empirischer Ansätze erforscht wurden. Die stark beachtete Monographie zum *socio-educational model* (Gardner 1985) publizierte umfassend die Konzeptualisierung der L2-Motivation als eine Funktion von Einstellungen und Orientierungen von L2-Lernenden bzgl. der Frage, welche Einstellungen zum Erlernen einer L2 vorliegen und wofür die L2 benötigt wird. Das Konzept der sog. „integrativen Orientierung/Motivation“ bezeichnet eine Motivation, die L2 aus Interesse für die Zielsprachenkultur, der gegenüber man positiv eingestellt ist, zu lernen. Dagegen zielt die sog. „instrumentelle Orientierung/Motivation“ auf Nützlichkeitsaspekte der Beherrschung einer Zielsprache, um z.B. berufliche Chancen zu verbessern. Das *socio-educational model*, einschließlich der

quantitativen Forschungsansätze, dominierte die L2-Motivationsforschung bis ca. 1990 (vgl. die Entwicklungen und Kontroversen retrospektiv betrachtende Monographie von Gardner 2010). Parallel zu diesen Entwicklungen wurden auch andere Lernerfaktoren (u.a. Sprachlerneignung, Angst, Lernstil) in der sog. *Individual Differences*-Forschung unter die Lupe genommen (vgl. Skehan 1989).

Die frühen 1990er Jahre markieren einen deutlichen Umbruch in der L2-Motivationsforschung. Kontroversen, welche Komponenten der Motivation für den L2-Erwerb auch und v.a. unter Unterrichtsbedingungen entscheidend sind, führten zu Kritik an der Dominanz des *socio-eductional model* sowie der Berücksichtigung v.a. psychologischer und fremdsprachendidaktischer Modelle. Dörnyei (1994) stellte entsprechende Überlegungen und ein erweitertes L2-Motivationskonzept, das Einflussebenen der Zielsprache, des Lernenden sowie der Lernsituation und Unterrichtsvariablen zusammenführt, in einem viel beachteten Artikel zusammen. Untersuchungen dieser Zeit griffen Ansätze aus der pädagogischen Psychologie auf, u.a. die Selbstbestimmungstheorie, die Motivation als eine Funktion von Selbst- und Fremdbestimmung auffasst und nach der Quelle von Anreizen zum L2-Lernen fragt. Die bekannten, mit diesem Ansatz verbundenen Konzepte sind die „intrinsische Motivation", die aus den Bedingungen der zu lösenden Aufgabe des L2-Lernens (z.B. Interesse, Schwierigkeitsgrad, intellektuelle Neugier, Erfolgsaussichten) erwächst, sowie die „extrinsische Motivation", die ihre Anreize aus dem Umfeld (z.B. Belohnungen aller Art, auch: gute Noten) bezieht. Auch die Attributionstheorie, die nach Quellen und Auswirkungen von Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen auf die L2-Motivation fragt, wurden aufgegriffen; ebenso auch Prozesstheorien, die den Motivationsprozess und Motivationsschwankungen beleuchten. Den umfangreichen Forschungsertrag dieser Zeit dokumentieren Sammelbände (Oxford 1996, Dörnyei & Schmidt 2001, Dörnyei 2003), ebenso die umfangreiche forschungsbezogene Monographie „Teaching and Researching Motivation" (Dörnyei 2001a) – deren spätere Aktualisierungen und Überarbeitungen den stetigen Fortgang der Forschung widerspiegeln –, aber auch eine Monographie, die auf den Transfer von Forschungsergebnissen auf die Unterrichtspraxis zielt (Dörnyei 2001b). In den Folgejahren wurde die Motivationsforschung Teil einer breiter angelegten, psychologisch orientierten Fremdsprachenerwerbstheorie (s. die beiden Monographien Dörnyei 2005 und 2009b).

Diese Entwicklung erfolgte in einer Phase der Fremdsprachenerwerbsforschung, in der die psycholinguistisch orientierte, kognitivistische Fremdsprachenerwerbstheorie mit ihren zentralen kognitiv-interaktionistischen Modellen rund um Inputverarbeitung in die Kritik geriet. Es war die Zeit des sog. *social turn,* später auch als *socio-cultural turn* bekannt geworden. Lernende werden in den sog. soziokulturellen Ansätzen nicht als Bündel

von Einflussfaktoren unterschiedlicher Provenienz bzw. als (passive) Träger bestimmter (quantitativ messbarer) personaler Eigenschaften betrachtet, sondern als Partizipierende in einem soziokulturellen Umfeld, deren Entwicklungen, Möglichkeiten und soziale Identität aus emischer Perspektive nachvollzogen werden müssen – mit der Folge, dass vermehrt auf qualitative Ansätze zurückgegriffen wurde. Hieraus hat sich ein bis heute immer einflussreicher werdender Forschungszweig innerhalb der Fremdsprachenerwerbsforschung herausgebildet, in dem machtkritische Perspektiven eine wichtige Rolle spielen; exemplarisch sei auf einige Monographien und Sammelbände dieser Zeit verwiesen (Lantolf 2000, Norton 2000, Block 2003, Norton & Toohey 2004). Als Reflex dieser Entwicklung finden wir in der L2-Motivationsforschung als Ergänzung, mitunter auch als Ersatz für das Konzept Motivation das von Norton eingebrachte Konzept *investment*, das die durch die lernende Person geleistete Investition von Lernbemühungen in Form von aktiver L2-Verwendung bezeichnet, die das gesellschaftliche Umfeld eröffnet oder behindert. Motivation und Investition sollten allerdings als unterschiedliche bzw. komplementäre Konzepte betrachtet werden, die gemeinsam einen Beitrag für die Theoriebildung leisten können (vgl. dazu jüngst Darvin & Norton 2021).

Dieser nur sehr ansatzweise skizzierten Entwicklung ist geschuldet, dass qualitative und *mixed methods*-Forschungsansätze auch in der internationalen L2-Motivationsforschung in den letzten ca. 20 Jahren mehr Aufmerksamkeit erhalten, auch wenn sie nach wie vor seltener eingesetzt werden. Es sind v.a. die Arbeiten von Ushioda (2009 und 2016) zu nennen, die die stark personenbezogene Erforschung von L2-Motivation international bekannt machten.

Als ähnlich dominantes Modell wie zuvor das *socio-educational model* wirkt seit spätestens der Publikation von Dörnyei (2009a) das von ihm ausgearbeitete sog. *L2 Motivational Self System (L2MSS)* als zentrale Rahmung für die empirische Forschung, die Theoriebildung und die Entwicklung von Praxisempfehlungen. Auf der Basis psychologischer Selbstkonzepttheorien wird die Motivation von Fremdsprachenlernenden als Folge deren Vorstellungskraft betrachtet, idealisierte Wunschbilder bzgl. ihrer eigenen L2-Kompetenz zu verfolgen. Antrieb erfahren Lernende durch a) ihr ideales Selbstkonzept (*ideal L2 self*), das motiviertes Handeln durch das persönliche Verfolgen einer eigenen Vision fördert; b) ihr Sollen-Selbstkonzept (*ought-to L2 self*), das von anderen wichtigen Bezugspersonen bzw. dem gesellschaftlichen Umfeld projizierte Erwartungen internalisiert und negative Sanktionen vermeiden möchte; c) ihre situationsspezifischen, aktuellen Sprachlernerfahrungen (*L2 learning experience*), die die (de-)motivierenden Auswirkungen von Lehrkraft, Lerngruppe, Curriculum etc. umfassen. Die Strahlkraft des *L2MSS* spiegelt sich in vielfältigen Untersuchungen wider, die in einschlägigen Sammelbänden der Zeit dokumentiert sind (Dörnyei & Ushioda 2009, Csizér & Magid

2014) und fand neben den oben angesprochenen soziokulturellen Ansätzen auch Niederschlag in der überarbeiteten Monographie „Teaching and Researching Motivation“ (Dörnyei & Ushioda 2011), die seitdem von Dörnyei und Ushioda gemeinsam verfasst wird. Ergänzend ist anzumerken, dass in dieser Phase motivationale Prozesstheorien verstärkt Aufmerksamkeit finden (Dörnyei et al. 2016). Auch für diese Phase ist festzustellen, dass weiterhin ein großes Interesse nachweisbar ist, Forschungsentwicklungen didaktische Ausarbeitungen für den Fremdsprachenunterricht folgen zu lassen (s. Hadfield & Dörnyei 2013, Dörnyei & Kubanyiova 2014, Lasagabaster et al. 2014), wobei die Lehrermotivation zunehmend berücksichtigt wird.

3. Aktueller Stand und offene Flanken der L2-Motivationsforschung

Aus heutiger Sicht (Stand: Dezember 2021) scheint die internationale L2-Motivationsforschung viel erreicht zu haben. Umfängliche Theoriebildung hat stattgefunden und wurde jüngst von zwei Protagonisten in Monographien vertiefend dargestellt (Dörnyei 2020, Ushioda 2020b). Die Forschungs- und Publikationsaktivitäten sind weiter rege. In einschlägigen Handbüchern und Enzyklopädien der Fremdsprachenerwerbsforschung sind Artikel zum Faktor Motivation (vgl. exemplarisch Ushioda 2020a) inzwischen selbstverständlich berücksichtigt, ein eigenes Handbuch zur vertieften Information über die unterschiedlichen Perspektiven und Forschungsergebnisse ist erschienen (Lamb et al. 2019). Der einflussreichen Arbeit von Gardner und Lambert wurde rückblickend und mit Bezug auf aktuelle Entwicklungen gedacht (Al-Hoorie & MacIntyre 2020). „Teaching and Learning Motivation“ wurde umfangreich für die dritte Auflage überarbeitet (Dörnyei & Ushioda 2021) – und eine weitere praxisorientierte Ausarbeitung zur Motivierung von L2-Lernenden (Mercer & Dörnyei 2020) wurde vorgelegt.

Gleichzeitig sind in den letzten Jahren die offenen Flanken der L2-Motivationsforschung sichtbarer geworden. So gibt es weiter die Fundamentalkritik aus soziokultureller Perspektive an einer zu reduzierten Wahrnehmung der Lernenden (vgl. exemplarisch Pavlenko 2013: 8 f.). Hinzu kommt – unter dem Label eines *affective* oder *emotional turn* in der Fremdsprachenerwerbsforschung – eine Entwicklung, emotionalen Aspekten beim Fremdsprachenlernen größere Beachtung zu schenken. So konzedieren bereits Dörnyei und Ryan (2015: 9): „Perhaps the greatest omission in the classic ID paradigm is that it barely acknowledges the central role of emotions in human thought and behavior, even though affect is an unavoidable component of any attempt to understand the nature of learner characteristics“ – was zunächst erstaunen könnte, gilt doch Motivation als der

prominenteste affektive Faktor überhaupt. Mit Blick auf die oben knapp dargestellten psychologischen Motivationskonzepte wird aber schnell klar, dass Emotionen, wie z.B. Freude, Angst, Ärger, Trauer, Stolz und Scham, im Rahmen der L2-Motivationsmodelle keine oder nur eine marginale Rolle spielen (vgl. Riemer 2020). Seit den 2010er Jahren erfahren Ansätze der sog. Positiven Psychologie, die Emotionen wie Lernfreude, Hoffnung und Glücksempfinden fokussieren, Einzug in die Fremdsprachenerwerbsforschung (s. die Sammelbände MacIntyre et al. 2016, Gabryś-Barker & Gałajda 2016, Burwitz-Melzer et al. 2020).

Eine weitere offene Flanke, die erst langsam ins Bewusstsein der internationalen L2-Motivationsforschung gerückt ist, ist besonders für Fremdsprachen wie Deutsch hervorzuheben: Sie betrifft die Sprachen- und Regionenfrage. Die überwiegende Mehrzahl der auch in diesem Beitrag genannten Publikationen bezieht sich auf das Lernen der Fremdsprache Englisch, meistens werden unhinterfragt und ohne spezifischen Blick auf die Zielsprache(n) verallgemeinerte Ergebnisse abgeleitet. Laut der umfassenden Meta-Studie von Boo, Dörnyei und Ryan (2015: 151) beziehen sich im Zeitraum 2005 bis 2014 knapp 73 % der Arbeiten der L2-Motivationsforschung auf die Zielsprache Englisch. Länderspezifische Fragen nach der regionalen Kontextgebundenheit und den (In-)Kompatibilitäten schulischer und außerschulischer Ziele des Englischlernens sowie nach den damit verbundenen Auswirkungen auf die Sprachlernmotivation angesichts der gewachsenen Bedeutung des Englischen als internationaler *lingua franca* gewinnen dabei an Interesse (s. Ushioda 2013).

Ein schärferer Blick auf die Besonderheiten der spezifischen Zielsprache(n) sowie ihrer Bedeutung in spezifischen Regionen sollte wesentlicher Teil der Theoriemodellierung werden. Denn für spezifische Sprachen existieren je unterschiedliche äußere Bedingungen des Sprachenlernens. Mit Blick auf die Besonderheiten der jeweiligen Lernkonstellationen wird für jede einzelne Fremdsprache – und hier eben auch für das Deutsche – Forschungsaufgabe sein, zu prüfen, ob Konzepte und Ansätze zur L2-Motivation, die vorrangig auf der Basis von Studien zur L2 Englisch entwickelt wurden, auch für eine andere Fremdsprache wie Deutsch Geltung beanspruchen können. Weiter ist zu untersuchen, welche bildungs- und sprachenpolitischen Rahmenbedingungen, von denen u.a. der Umfang und die Anzahl der unterrichteten Fremdsprachen an Schulen abhängt, eine Rolle spielen und welchen Einfluss sie auf die individuelle L2-Motivation von Lernenden haben.

Hinzu kommt eine weitere, mit der Sprachenfrage verbundene offene Flanke: Anders als Englisch sind Zielsprachen wie Deutsch typische Folgefremdsprachen, die meistens als zweite, dritte, vierte … Fremdsprache nach dem Englischen und/oder parallel mit anderen Sprachen gelernt werden. So wie sich in der Fremdsprachenerwerbsforschung allgemein in den

letzten Jahren ein stärkeres Bewusstsein für (mitgebrachte und praktizierte) Mehrsprachigkeit entwickelt (auch hier wurde wieder ein wissenschaftlicher Pendelschlag ausgerufen: der sog. *multilingual turn*, s. Beiträge in May 2014 und den konzisen Überblick über die Entwicklungslinien und *turns* in der Fremdsprachenerwerbsforschung von Ellis 2021), stellen Forschungen, die parallelen und sukzessiven Mehrsprachigkeitserwerb explizit berücksichtigen, ein wichtiges Desiderat für die L2-Motivationsforschung dar. Es ist eine noch relativ junge Entwicklung, dass die motivationalen Implikationen vorhandener Fremdsprachenkenntnisse bzw. mitgebrachter Mehrsprachigkeitsprofile in der L2-Motivationsforschung expliziter Forschungsgegenstand werden (s. die Studien von Henry 2010, 2012 und seine Ausführungen zu mehrsprachigen Identitäten in Henry 2017). Die Fachzeitschrift *Modern Language Journal* hat Fragen der Motivation zum Lernen von *LOTEs* (*languages other than English*) ein entsprechendes Themenheft gewidmet (Ushioda & Dörnyei 2017). Auch liegt inzwischen eine entsprechende Meta-Studie vor (Mendoza & Phung 2019). Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den motivationalen Dimensionen des Lernens und Lehrens spezifischer (Folge-)Fremdsprachen (sowie des gleichzeitigen Lernens unterschiedlicher Fremdsprachen) inkl. ihrer regionalen (u.a. soziokulturellen, ökonomischen, bildungspolitischen) Bedingungen stellen jedoch noch vielfältige Forschungslücken bereit.

Der Umfang der Forschungen zu anderen Fremdsprachen ist noch schmal und wird häufig ausschließlich innerhalb der zielsprachenspezifischen und regionalen wissenschaftlichen Community wahrgenommen. Es fehlt z.B. der DaF-Forschung an internationaler Sichtbarkeit über die Sprachengrenze Deutsch hinaus. Exemplarisch verweise ich auf die eigene Forschungsarbeit (Riemer 2016, 2019). Im Rahmen einer qualitativen Studie, in der Datenerhebungen v.a. mittels schriftlicher Sprachlernbiographien in unterschiedlichen Ländern durchgeführt werden, stehen transnationale Tendenzen der Motivation zum Lernen von Deutsch als Fremdsprache im Zentrum des Interesses. Der bisherige Forschungsstand deutet darauf hin, dass insbesondere positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen, instrumentelle Orientierungen und die Wahrnehmung des Deutschen als einer zusätzlichen und herausfordernden Sprache entscheidend dazu beitragen, Deutsch als Unterrichts- oder Studienfach zu wählen und die Sprache weiter zu erlernen. Aber auch die bedeutende Rolle von Lehrenden zur (De-)Motivierung von Lernenden konnte herausgearbeitet werden. Aktuell umfasst das Projekt einen Datenbestand aus 20 Ländern von mehr als 1.200 DaF-Lernenden (Armenien, Bosnien und Herzegowina, China, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Kenia, Kroatien, Kuba, Lettland, Madagaskar, Mongolei, Polen, Portugal, Russland, Schweden, Slowakei, Spanien, Taiwan).

4. *Herausforderungen für die DaF-Motivationsforschung*

Aus den Ausführungen zu den unterschiedlichen Konzepten und Modellen zur L2-Motivation sowie aus den skizzierten Linien der Fremdsprachenerwerbsforschung wird schnell deutlich, welchen Herausforderungen sich die DaF-Motivationsforschung zu stellen hat. Für DaF und andere Sprachen ergeben sich Fragen wie folgende: Lassen sich Konzepte und Ansätze zur L2-Motivation, die vorrangig für die L2 Englisch entwickelt wurden, auch auf andere Fremd- und Zweitsprachen mit verschiedener regionaler Bedeutung sowie in Hinblick auf unterschiedliche Ziele übertragen? Gibt es Unterschiede zwischen dem inner- und dem außereuropäischen Kontext? Welche Rolle spielt die Kultur, in der gelernt wird, und welche Rolle der Kulturraum der Zielsprache? Welche rechtliche Verankerung sowie bildungs- und sprachenpolitischen Rahmenbedingungen, von denen u.a. der Umfang und die Anzahl der unterrichteten Fremdsprachen an Schulen abhängt, spielen eine Rolle? Wie ist der Zusammenhang zwischen Motivation und emotionalen Aspekten zu beschreiben (s. Riemer 2020)? Welche machtkritischen, ggf. postkolonialen Diskurse sind zu reflektieren (s. Riemer 2021)? Wie hängen die (vielen) Variablen tatsächlich zusammen mit der individuellen L2-Motivation bei Lernenden?

An Antworten auf all diese Fragen wird gearbeitet – mit engerem Bezug auf die L2-Motivationsforschung (dies dokumentieren Tagungen [s. Baumann et al. 2015] und Themenhefte [s. Riemer & Wild 2016]) oder auch im Verbund mit anderen Fragen zur internationalen Stellung und Förderung der deutschen Sprache (Ammon 2015, Zhu et al. 2017, Ammon & Schmidt 2019) – und zuletzt natürlich auch im Rahmen der hier publizierten Kongressakten zum IVG-Kongress 2021.

Literaturverzeichnis

Al-Hoorie, Ali H.; MacIntyre, Peter (Hg.) (2020): *Contemporary Language Motivation Theory. 60 Years since Gardner and Lambert (1959)*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.

Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u.a.: de Gruyter.

Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele (Hg.) (2019): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, New York: De Gruyter.

Baumann, Beate; Hoffmann, Sabine; Sohrabi, Parvaneh (Hg.) (2015): *IDT 2013. Band 2.1 – Sektionen A1, A3. Kognition, Sprache, Musik*. Bozen-Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.

Block, David (2003): *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Boo, Zann; Dörnyei, Zoltán; Ryan, Stephen (2015): L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System,* 55, 45–157.

Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hg.) (2020): *Affektiv-emotionale Dimensionen bei Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Csizér, Kata; Magid, Michael (Hg.) (2014): *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.

Darvin, Ron; Norton, Bonny (2021): Investment and motivation in language learning. What's the difference? *Language Teaching*, First View article 2021, 1–12. [online, 10.02.2022] doi:10.1017/S0261444821000057.

Dörnyei, Zoltán (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal,* 78(3), 273–284.

Dörnyei, Zoltán (2001a): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow u.a.: Longman.

Dörnyei, Zoltán (2001b): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltán (Hg.) (2003): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. Malden, Oxford: Blackwell.

Dörnyei, Zoltán (2005): *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition.* Mahwah/NJ, London: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Zoltán (2009a): The L2 motivational self system. In: Dörnyei, Zoltan; Ushioda, Ema (Hg.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self.* Bristol: Multilingual Matters, 9–42.

Dörnyei, Zoltán (2009b): *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Zoltán (2020): *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*. London, New York: Routledge.

Dörnyei, Zoltán; Henry, Alastair; Muir, Christine (2016): *Motivational Currents in Language Learning. Frameworks for Focused Interventions*. New York, London: Routledge.

Dörnyei, Zoltán; Kubanyiova Magdalena (2014): *Motivating Learners, Motivating Teachers. Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltán; Ryan, Stephen (2015): *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York, London: Routledge.

Dörnyei, Zoltán; Schmidt, Richard W. (Hg.) (2001): *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Hawai'i: Second Language Teaching & Curriculum Center.

Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (2009): *Motivation, Language Identity and the L2 Self.* Bristol u.a.: Multilingual Matters.

Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (2011): *Teaching and Researching Motivation. Second Edition*. Harlow u.a.: Longman.

Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (2021): *Teaching and Researching Motivation. Third Edition*. New York, London: Routledge.
Ellis, Rod (2021): A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching,* 54(2), 190–205.
Gabryś-Barker, Danuta; Gałajda, Dagmara (Hg.) (2016): *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. Cham: Springer.
Gardner, Robert C. (1985): *Social Psychology and Second Language Acquisition. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
Gardner, Robert C. (2010): *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. New York u.a.: Peter Lang.
Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley/MA: Newbury House.
Hadfield, Jill; Dörnyei, Zoltán (2013): *Motivating Learning*. Harlow u.a.: Pearson.
Henry, Alastair (2010): Contexts of possibility in simultaneous language learning: Using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 31(2), 149–162.
Henry, Alastair (2012): *L3 motivation*. Gothenburg: Gothenburg University Press.
Henry, Alastair (2017): L2 motivation and multilingual identities. *Modern Language Journal,* 101/3, 548–565.
Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York u.a.: Pergamon Press.
Lamb, Martin; Csizér, Kata; Henry, Alastair; Ryan, Stephen (Hg.) (2019): *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan.
Lantolf, James P. (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
Lasagabaster, David; Doiz, Aintzane; Sierra, Juan Manuel (Hg.) (2014): *Motivation and Foreign Language Learning. From Theory to Practice*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
MacIntyre, Peter D.; Gregersen, Tammy; Mercer, Sarah (Hg.) (2016): *Positive Psychology in SLA*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.
May, Stephen (Hg.) (2014): *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York, London: Routledge.
Mendoza, Anna; Phung, Hui (2019): Motivation to learn languages other than English: A critical research synthesis. *Foreign Language Annals,* 52(1), 121–140.
Mercer, Sarah; Dörnyei, Zoltán (2020): *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
Naiman, Neil; Fröhlich, Maria; Stern, H. H.; Todesco, Angie (1978): *The Good Language Learner*. Research in Education Series 7, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
Norton, Bonny (2000): *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman.
Norton, Bonny; Toohey, Kelleen (Hg.) (2004): *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, Rebecca L. (Hg.) (1996): *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. University of Hawai'i: Second Language Teaching & Curriculum Center.

Pavlenko, Aneta (2013): The affective turn in SLA: from "affective factors" to "language desire" and "commodification of affect". In: Gabryś-Barker, Danuta; Bielska, Joanna (Hg.): *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 3–28.

Riemer, Claudia (2010): Motivation. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Seelze-Velber: Kallmeyer, 168–172.

Riemer, Claudia (2016): L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. *Fremdsprachen Lehren und Lernen,* 45(2), 30–45.

Riemer, Claudia (2019): Stärkung der Motivation zum Deutschlernen. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele (Hg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, New York: De Gruyter, 365–379.

Riemer, Claudia (2020): Was Fremdsprachenlerner*innen bewegt . . . Zum Umgang mit der affektiv-emotionalen Dimension in der Fremdsprachenforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hg.): *Affektiv-emotionale Dimensionen bei Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen.* Tübingen: Narr, 157–172.

Riemer, Claudia (2021): Entwicklung von Nachhaltigkeit im und durch L2-Unterricht (DaF/DaZ). In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hg.): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen.* Tübingen: Narr, 140–151.

Riemer, Claudia; Wild, Kathrin (Bearb.) (2016): L2-Motivation – internationale und sprachspezifische Perspektiven. Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45(2).

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *IRAL,* 10(3), 209–231.

Skehan, Peter (1989): *Individual Differences in Second-Language Learning*. London u.a.: Arnold.

Ushioda, Ema (2009): A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In: Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Hg.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 215–228.

Ushioda, Ema (Hrsg.) (2013): *International Perspectives on Motivation. Language Learning and Professional Challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Ushioda, Ema (2016): Language learning motivation through a small lens: A research agenda. *Language Teaching,* 49, 564–577.

Ushioda, Ema (2020a): Motivation in second language acquisition. In: Chapelle, Carol A. (Hrsg.): *The Concise Encyclopedia of Applied* Linguistics. Hoboken: Wiley, 751–757.

Ushioda, Ema (2020b): *Language Learning Motivation: An Ethical Agenda for Research*. Oxford: Oxford University Press.

Ushioda, Ema; Dörnyei, Zoltán (Bearb.) (2017): Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World. Themenheft. *Modern Language Journal,* 101(3), 449–607.

Zhu, Jianhua; Zhao, Jin; Szurawitzki, Michael (Hg.) (2017): *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015. Germanistik zwischen Tradition und Innovation*. Bd. 5. Frankfurt a.M.: Peter Lang. [Sektion „Wie kann man in der heutigen Zeit der Globalisierung die deutsche Sprache in der Welt (optimal) fördern? Betreut und bearbeitet von Ulrich Ammon, Shinichi Sambe und Gabriele Schmidt].

Die Entwicklung der Motivation hinsichtlich des Deutschlernens bei chinesischen Germanistikstudierenden in Bezug auf L2MSS – eine empirische Studie[1]

Yuan Li, Yawen Zheng (Hangzhou)

Abstract: In der vorliegenden Studie werden anhand von Fragebogenerhebungen und Interviews mit Germanistikstudierenden an der Zhejiang Universität die Entwicklung der Motivation zum Deutschlernen und die beeinflussenden Faktoren in Rahmen des L2MSS untersucht. Aus den Ergebnissen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Intensität der Lernmotivation mit der Lernzeit einen abnehmenden Trend aufweist. Die Intensität der Lernmotivation wird durch viele Faktoren beeinflusst. Dabei spielen alle drei Dimensionen des L2MSS eine maßgebliche Rolle. Das ideale L2-Selbst und die L2-Lernerfahrungen korrelieren positiv mit der Intensität der Lernmotivation. Trotz der allgemeinen Tendenz bestehen individuelle Unterschiede und dynamische Schwankungen.

Keywords: L2 Motivational Self System, chinesische Germanistikstudierende Motivationsintensität

1. Einleitung

Als ein affektives Merkmal des Lernenden übt Motivation einen beachtlichen „Einfluss auf den Erfolg und die Schnelligkeit des Lernens einer Zielsprache“ (Riemer 2010: 219) aus. Bei der Motivationsforschung denkt man sofort an die einflussreiche Unterscheidung zwischen instrumenteller und integrativer Motivation (Gardner & Lambert 1972). Dieses Konzept eignet sich m. E. jedoch nicht für die Fremdsprachenlernenden, die in einem zielsprachenfernen Land leben, weil sie zum einen im Alltag wenig bis kaum Kontakt zur Zielsprache haben und zum anderen sich der Lernprozess komplexer als nur instrumentell/integrativ erweist. Im Gegensatz dazu rückt eine noch relativ neue Konzeptualisierung der Fremdsprachenlernmotivation, die sich auf das Selbst und die Identität bezieht – das sogenannte *L2 Motivational Self System (L2MSS)* – in unser Blickfeld. Darauf wird in Abschnitt 2.1 eingegangen.

Die Motivationsforschung zur deutschen Sprache in China kann bis Anfang der 1990er Jahre zurückverfolgt werden. Die durchgeführten Studien

1 Teilergebnis des Forschungsprojekts „Aufbau des chinesischen Deutschlernerkorpus und Forschung zur Entwicklung von deren Schriftkompetenz“ (20BYY103).

beziehen sich überwiegend auf das Deutschlernen der SchülerInnen (Li 2016) oder der Studierenden, die Deutsch im Nebenfach oder im Rahmen eines studienbegleitenden Kurses lernen (Fan & Li 2007; Li 2010). Was jedoch die Motivation hinsichtlich des Deutschlernens bei den Germanistikstudierenden betrifft, bleibt weitestgehend unerforscht. An den Hochschulen hat die Zahl der Germanistikabteilungen weiter zugenommen und sich von 82 (Jia & Wei 2011) im Jahr 2009 auf 112[2] im Jahr 2018 erhöht. Angesichts der steigenden Zahl der Germanistikabteilungen und -studierenden ist es daher sinnvoll und notwendig, die Lernmotivation hinsichtlich des Deutschlernens bei Germanistikstudierenden zu untersuchen.

2. Theoretische Grundlagen

Basierend auf den traditionellen Motivationstheorien wurde das Konzept von Motivation stetig erweitert. Dabei ist das *L2 Motivational Self System (L2MSS)* das erste Forschungsparadigma, welches das psychologische Selbstkonzept in das Motivationsmodell einführt, und es ist derzeit das vorherrschende und häufig eingesetzte Paradigma für die Motivationsforschung.

2.1 L2 Motivational Self System

Das *L2 Motivational Self System* ist von Dörnyei (2005, 2009) in Anlehnung an theoretische Paradigmen der Motivationspsychologie (Markus & Nurius 1986; Higgins 1987) und L2-Motivationsforschung (Noels 2001; Ushioda 2001) sowie auf der Basis seiner eigenen empirischen Forschungen entwickelt worden. Es besteht aus drei Dimensionen, welche lauten: das ideale L2-Selbst (*the ideal L2 self*), das von außen erwartete L2-Selbst (*the ought-to L2 self*) und L2-Lernerfahrungen (*the L2 learning experience*).

Das ideale L2-Selbst ist „the L2-specific aspect of one's ideal self" (Dörnyei 2005: 106). Es stellt das Wunschbild der L2-NutzerInnen selbst in Bezug auf die zu erlernende Sprache dar. Das imaginäre Bild könnte als starke Motivation wirken, um die Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Selbst und dem idealen Selbst zu verringern.

Das von außen erwartete L2-Selbst bezieht sich auf Eigenschaften oder auch Fähigkeiten, die eine Person glaubt vorweisen zu müssen, um

2 Vortrag von Prof. Dr. JIA Wenjian, dem Präsidenten des Anleitungskomitees für Germanistik des chinesischen Bildungsministeriums, auf dem nationalen Fortbildungsseminar am 15.04.2019 an der Zhejiang Universität.

Erwartungen anderer zu erfüllen (Dörnyei 2009: 27–28). Wer beispielsweise eine L2 erlernen möchte, um den Erwartungen seines Vorgesetzten oder Dozenten gerecht zu werden, dem kann das von außen erwartete L2-Selbst als Hauptmotivation für das L2-Lernen dienen.

Die dritte Dimension des L2MSS, nämlich L2-Lernerfahrungen betreffen die situationsspezifischen Motivationen, die durch Lernumgebung, Lehrkraft und die Erfahrung mit Lernerfolg beeinflusst werden können (Dörnyei 2009: 29).

2.2 Forschungsstand

Die Mehrheit der Studien in Bezug auf den Zusammenhang zwischen dem L2MSS und der Lernmotivation belegen, dass das ideale L2-Selbst und die L2-Lernerfahrungen einen starken Einfluss auf die Intensität der Lernmotivation haben (Taguchi et al. 2009; Papi 2010; Liu et al. 2012; Wei 2013). Es herrscht jedoch keine Übereinstimmung hinsichtlich dessen vor, welche der beiden Dimensionen des L2MSS die dominantere ist. Dass das ideale L2-Selbst mit der Intensität der Lernmotivation signifikant korreliert, wird durch nicht wenige Forschungsprojekte bestätigt. Demgegenüber wird die Lernmotivation Lamb (2012) und Zhan (2015) zufolge am stärksten durch die L2-Erfahrungen beeinflusst.

Was die Wirkung der dritten Dimension des L2MSS, des von außen erwarteten L2-Selbst, auf die Lernmotivation anbelangt, gibt es ebenfalls keine einheitliche Schlussfolgerung. Die Ergebnisse der meisten Studien ergeben, dass das von außen erwartete L2-Selbst einen geringen positiven Einfluss auf die Lernmotivation hat. Aber Papi (2010: 470) und Liu et al. (2012: 37) haben mittels Datenanalyse den Schluss gezogen, dass das von außen erwartete L2-Selbst die Lernmotivation besser prognostizieren kann. Gleichzeitig wiesen Blair und Azaz (2019: 202) darauf hin, dass Differenzierungen innerhalb des von außen erwarteten L2-Selbst festzustellen sind.

Darüber hinaus hat Zhan (2018: 661) im Lichte der *Complex Dynamic Systems Theory (CDST)* die dynamische Interaktion und Charakteristiken zwischen dem L2MSS und der Intensität der Motivation untersucht. Auf Basis ihrer Ergebnisse zieht sie Schlussfolgerungen über Gruppencharakteristiken und individuelle Unterschiede bei der Entwicklung des L2MSS.

In den letzten Jahren haben sich viele WissenschaftlerInnen in China darauf konzentriert, die Beziehung zwischen den drei Variablen des L2MSS, der Intensität der Lernmotivation und anderen Faktoren zu erforschen. Hong (2018: 57) untersuchte beispielsweise die vermittelnde Rolle der Motivation zwischen dem L2MSS und den englischen Lese- und Schreibfähigkeiten mittels Fragebögen. Hu und Ma (2019: 59) erforschten die Beziehung und Interaktion zwischen der Intensität der Lernmotivation, dem L2MSS und der

sprachlichen Kompetenz in der L2 und weisen darauf hin, dass das L2MSS indirekt durch die Anpassung der Intensität der Motivation die sprachliche Ebene der L2 beeinflusst.

Obwohl das L2MSS reichhaltig und vielfältig erforscht worden ist, bleibt im Allgemeinen der Zusammenhang zwischen dem L2MSS und der Intensität der Lernmotivation immer noch unzureichend dargelegt. Hinzu kommt, dass die dazu in China durchgeführten Studien überwiegend quantitativ ausgerichtet sind und sich fast nur auf Englischlernende beziehen.

Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Studie darauf ab, die Entwicklungstendenz der Motivation hinsichtlich des Deutschlernens bei Germanistikstudierenden an der Zhejiang Universität und ihre Einflussfaktoren in Bezug auf das L2MSS aus quantitativer und qualitativer Perspektive zu untersuchen. Dazu werden die folgenden zwei Hauptforschungsfragen gestellt:

a) Hat sich die Intensität der Lernmotivation des Deutschlernens der Germanistikstudierenden in verschiedenen Studienjahren verändert? Was ist der Trend der Änderung?
b) Wie beeinflussen die drei Dimensionen des L2MSS die Intensität der Lernmotivation?

3. Forschungsdesign

3.1 Fragebogen

In Anlehnung an Moskovsky et al. (2016: 653–654), Dörnyei und Taguchi (2009: 23–26) und Papi (2010: 477) wurde ein leicht veränderter Fragebogen entwickelt, der aus zwei Teilen besteht: die Motivationsintensität und das *L2 Motivational Self System*. Da sich die zugrundliegenden Fragebögen grundsätzlich an Englischlernende richteten, wurden entsprechend den Merkmalen der chinesischen Germanistikstudierenden zum einen einige Items, beispielsweise Item 3, modifiziert, (ursprünglich: *Ich kann mir vorstellen, an einer Universität zu studieren, an der alle meine Kurse auf Englisch unterrichtet werden*), zum anderen wurden einige Items wie Item 9, 20, 31 und 32 ergänzt.

Aufgrund eines Pretests mit 32 Studierenden wurden einige Items in den ursprünglichen Fragebögen („Die deutschen Bücher, die wir verwenden, sind wirklich langweilig“, „Ich lerne hart Deutsch.“) gestrichen, die sich negativ auf die interne Konsistenz des Fragebogens ausgewirkt haben. Das heißt, obwohl z.B. das Item „Die deutschen Bücher, die wir verwenden, sind wirklich langweilig“ zu den L2-Lernerfahrungen gehört, weist dieser Wert den Ergebnissen des Pretests zufolge eine geringere Korrelation mit der Dimension der

L2-Lernerfahrungen auf als die anderen Items zu dieser Dimension. Schließlich beläuft sich der Reliabilitätswert des modifizierten Fragebogens, Cronbachs Alpha, auf 0.92, was die Zuverlässigkeit des Fragebogens belegt.

Der endgültige Fragebogen umfasst insgesamt 32 Items, die sich in etwa gleichmäßig auf die vier Variablen verteilen, welche lauten: das ideale L2-Selbst, das von außen erwartete L2-Selbst, L2-Lernerfahrungen und die Motivationsintensität (Tabelle 1). Alle Items werden mit 6-Punkte Likert Skalen gemessen, wobei *1* „Ich stimme gar nicht zu" und *6* „Ich stimme voll und ganz zu" die Endpunkte der Skalen anzeigen.

Tabelle 1: Fragebogen zur Lernmotivation der Germanistikstudierenden

1 Ich kann es mir gut vorstellen, in einem deutschsprachigen Land zu leben und mich mit Einheimischen auf Deutsch zu unterhalten.	**das ideale L2-Selbst (L2MSS)**
2 Ich kann mir gut vorstellen, dass ich so fließend Deutsch spreche wie ein Muttersprachler.	
3 Ich kann mir gut vorstellen, im Fachkurs Deutsch zu sprechen und in Deutsch diskutieren.	
4 Ich kann mir gut vorstellen, fließend deutsche E-Mails/ Briefe zu schreiben.	
5 Ich kann mir gut vorstellen, mit internationalen Freunden oder Kollegen deutsch zu sprechen.	
6 Ich kann mir gut vorstellen, dass ich in meinem zukünftigen Beruf Deutsch anwende.	
7 Ich halte Deutschlernen für wichtig, weil es mir hilft, einen höheren sozialen Status zu erreichen.	**das von außen erwartete L2-Selbst (L2MSS)**
8 Deutschlernen ist mir sehr wichtig, weil die Sprache Deutsch mir hilft, in der Zukunft eine bessere Arbeitsstelle zu bekommen.	
9 Es ist wichtig, Deutsch gut zu erlernen. Weil ich verschiedene deutsche Sprachtests bestehen muss, sonst ist es schwierig, im Ausland weiter zu studieren.	
10 Deutschlernen ist wichtig, weil ich dann ein höheres Einkommen haben kann.	
11 Ich lerne Deutsch, weil die anderen es für wichtig halten und wollen, dass ich es lerne.	
12 Wenn ich Deutsch nicht so gut kann, enttäusche ich die anderen.	

(*wird auf nächster Seite fortgeführt*)

Tabelle 1: Fortsetzung

13 Ich lerne Deutsch, um die Anerkennung von KommilitonInnen, DozentInnen, Familienmitgliedern oder Vorgesetzten zu bekommen.	
14 Deutschlernen ist mir sehr wichtig. Wenn ich Deutsch beherrsche, werde ich von den anderen respektiert.	
15 Ich muss Deutsch gut erlernen, um nicht von meinen Eltern und Dozenten ausgeschimpft zu werden.	
16 Ich höre gern deutsche Musik. / Ich sehe gern deutsche Filme. / Ich lese gern deutsche Nachrichten.	**L2-Lernerfahrungen (L2MSS)**
17 Ich mag die Atmosphäre des Deutschkurses. Ich finde, dass es interessant ist, den Deutschkurs zu besuchen.	
18 Ich freue mich auf die Deutschkurse.	
19 Ich mag den Unterrichtsstil und die Einstellung von meinen DozentInnen.	
20 Im Vergleich zum letzten Semester habe ich mehr Interesse an der deutschen Sprache.	
21 Ich genieße den Prozess, Deutsch zu lernen.	
22 Beim Deutschlernen vergeht die Zeit für mich schnell.	
23 Ich hoffe, dass es mehr Deutschkurse gibt.	
24 Normalerweise investiere ich viel Zeit, um Deutsch zu lernen.	**die Intensität der Lernmotivation**
25 Ich habe meinen eigenen Plan, außerhalb des Unterrichts Deutsch zu lernen.	
26 Im Deutschkurs gehe ich aktiv auf die Fragen ein.	
27 Wenn ich im Deutschkurs etwas nicht verstehe, wende ich mich sofort an die DozentInnen.	
28 Nach dem Unterricht werde ich das Gelernte sorgfältig wiederholen.	
29 Ich bestehe darauf, Deutsch zu lernen.	
30 Ganz gleich, ob die DozentInnen streng sind oder nicht, kann ich trotzdem selbstdiszipliniert Deutsch lernen.	
31 Zum Lernen oder zur Unterhaltung werde ich außerhalb des Unterrichts bewusst andere deutsche Ressourcen nutzen, wie deutsche Filme sehen, deutsche Musik hören, deutsche Texte lesen usw.	
32 Ich nehme aktiv an deutschbezogenen Aktivitäten teil, wie an deutschen Sprachwettbewerben, Schreibwettbewerben usw.	

3.2 Untersuchungsfeld und Probanden

Die vorliegende empirische Untersuchung wurde an der Zhejiang Universität durchgeführt. Sie liegt in der Stadt Hangzhou in der Küstenregion Südostchinas, die zur boomenden Wirtschaftsregion Chinas gehört. Dies hat zweifelsohne einen starken Einfluss auf die Studienmotivation und die Berufsperspektive der Studierenden.

Wegen der aktiven Kooperation mit deutschen Universitäten ist diese Universität eine der größten Institutionen in ganz China, die studienbegleitende Deutschkurse anbieten (Hess 1992: 438). Die Untersuchungen von Hess (1992), Fan und Li (2007), Li (2010) und Li (2016), die alle an dieser Universität im Rahmen der studienbegleitenden Deutschkurse durchgeführt wurden, geben weiterhin Anlass, durch eine weitere Untersuchung mit einer anderen Gruppe der Deutschlernenden die Ergebnisse der Motivationsforschung abzurunden. Insgesamt 108 Germanistikstudierende (aus dem 1., 2., 3., und 4. Studienjahr, jeweils 22, 28, 26 und 32) haben an der Befragung teilgenommen.

Auf Basis der schriftlichen Befragung werden noch fünf Studierende (A, X, W, L und M) für Interviews ausgesucht, deren Motivation hinsichtlich des Deutschlernens relativ stark oder schwach zu sein schien. Die Leitfadeninterviews wurden unabhängig von den ausgefüllten Fragebogeninformationen geführt. Das Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Befragten entspricht dem der gesamten Probandengruppe.

4. Ergebnisse und Diskussion

4.1 Der Entwicklungstrend der deutschen Lernmotivation der vier Jahrgänge

Basierend auf den Gesamtergebnissen des Fragebogens wird der Durchschnittswert der Intensität der Lernmotivation jeder Studienjahrgruppe berechnet und dient als Referenzwert. Aus dem Liniendiagramm (Abbildung 1) ist ersichtlich, dass die Intensität der Lernmotivation mit zunehmender Lerndauer einen Abwärtstrend aufweist. Gemäß der Signifikanzanalyse von SPSS ist der Unterschied zwischen den Gruppen im ersten, zweiten und dritten Studienjahr relativ gering, während sich die Werte zwischen diesen drei Gruppen und der Gruppe des vierten Studienjahrs wesentlich unterscheiden ($p = .001/.001/.013$). Mit anderen Worten, die Motivationsintensität der Studierenden im vierten Studienjahr ist signifikant niedriger als die im dritten Studienjahr.

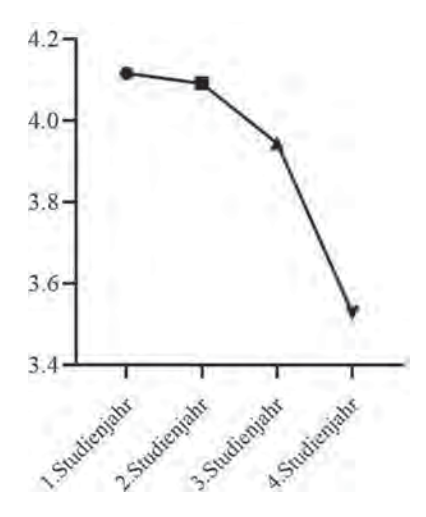


Abb. 1: Der Entwicklungstrend der Intensität der deutschen Lernmotivation

4.2 Die Beziehung zwischen L2MSS und der Intensität der Lernmotivation

Gemäß der multiplen Regression betragen die Werte vom Korrelationsmaß zwischen der Intensität der Lernmotivation und dem idealen L2-Selbst, den L2-Lernerfahrungen sowie dem von außen erwarteten L2-Selbst jeweils 0,448, 0,768 und 0,181. Die Werte der ersten beiden sind deutlich höher als der des Dritten. Mit anderen Worten sind das ideale L2-Selbst und die L2-Lernerfahrungen die beiden Hauptmotivationstypen, die bei den Studierenden dominieren. Aus der Abbildung 2 kann geschlussfolgert werden, dass das ideale L2-Selbst und die L2-Lernerfahrungen mit zunehmender Lerndauer ebenfalls abnehmen, und zwar positiv mit der Intensität der Lernmotivation korrelieren, was im Einklang mit den Ergebnissen der meisten Studien (Papi 2010; Liu et al. 2012; Wei 2013) steht. Es sei noch erwähnt, dass das ideale Selbst im vierten Studienjahr ebenfalls deutlich geringer ausgeprägt ist als im dritten Studienjahr.

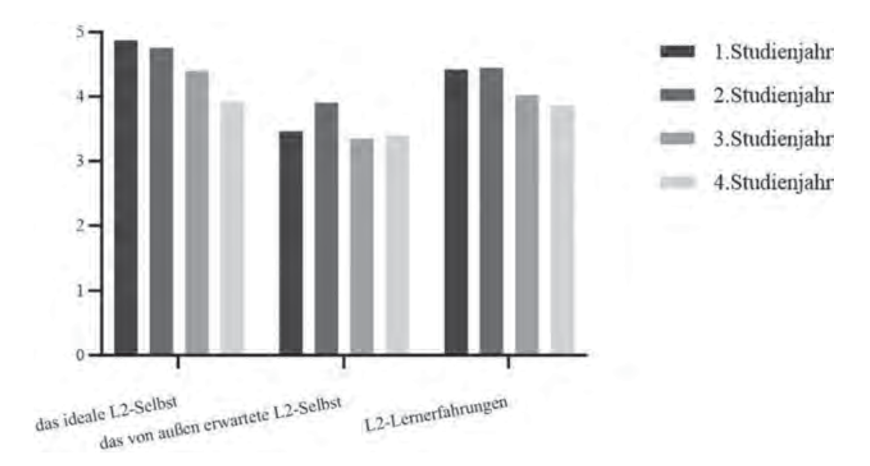


Abb. 2: Die Veränderung des L2MSS (3 Dimensionen) in 4 Studienjahren

Diese Ergebnisse werden durch Interviews unterstützt bzw. bestätigt.

> *Als ich anfing Deutsch zu lernen, habe ich mir immer vorgestellt, wie ich meinen deutschen Dozenten grüßen sollte, wenn ich ihn treffe, aber nach und nach hatte ich **diesen Gedanken und die Begeisterung zum Deutschlernen nicht mehr**, besonders beim Lernen der Grammatik.* – M, 4. Studienjahr

Obwohl Deutsch als Fremdsprache im Gegensatz zu Englisch zunächst eine gewisse Anziehungskraft auf Studierende ausübe, so die Studierenden, seien die Lerninhalte wie Grammatik zu schwierig oder langweilig und diese demotivierten die Studierenden beim Deutschlernen.

> *Am Anfang war es mein Wunsch für das Fach Germanistik, die Sprache zu erlernen und beherrschen zu können, aber ich hatte nicht erwartet, dass ich im dritten und vierten Studienjahr literaturbezogenes Wissen erlernen muss. Kurse wie Textinterpretation sind für mich **schwierig und ich leide darunter**.* – L, 4. Studienjahr

Daran lässt sich erkennen, dass das Verschwinden des intrinsischen Interesses an Deutsch und die Nicht-Übereinstimmung der Realität mit den Erwartungen der Lernenden die Begeisterung für das Deutschlernen negativ beeinflusst haben.

Allgemein gesehen bleiben die Werte von dem „von außen erwarteten L2-Selbst" in allen vier Studienjahren relativ niedrig. Wenn wir vereinzelt auf die Zahlwerte eingehen, fällt auf, dass die Fragen in der Dimension „von außen erwartetes L2-Selbst" durch die erhobenen Daten in die Subdimension

„Einfluss von anderen“ und die „von sich selbst“ unterteilt werden. Diese zwei Unterteilungen finden sich auch bei Blair und Azaz (2019: 199), welche die Lernmotivation der Englischstudierenden erforscht haben. Anhand der resultierenden Werte kann festgestellt werden, dass der Wert „Einfluss von anderen“ geringer ist als der „Einfluss von sich selbst“. Dies wird z.B. deutlich in der Aussage des Befragten X:

> *meine Bewertung des Lernens ist meine eigene Sache und* ***es ist unwahrscheinlich, dass ich von anderen beeinflusst werde****.* – X, 2. Studienjahr

Eigene Pläne (z.B. in Zukunft in Deutschland zu studieren) werden im Gegensatz dazu die Lernmotivation erhöhen. Dafür kann W als Beispiel angeführt werden:

> *Ich fühle mich hinsichtlich des Deutschlernens motivierter, weil* ***ich mich entschlossen habe, in Zukunft in Deutschland zu studieren****.* – W, 3. Studienjahr

4.3 Die Individualität der deutschen Lernmotivation der Studierenden

Obwohl die Untersuchung ergeben hat, dass mit zunehmender Lerndauer die Lernmotivation der Studierenden eine sinkende Tendenz aufweist, macht uns der Box-Plot in Abbildung 3 der Lernmotivation einzelner Teilnehmenden der jeweiligen Gruppe darauf aufmerksam, dass doch eine große Binnendifferenz innerhalb der einzelnen Gruppe bezüglich der Lernmotivation vorherrscht. Den Interviews zufolge kann auch festgestellt werden, dass die Entwicklung der Lernmotivation bei den einzelnen Studierenden unterschiedlich und individuell ist. Die allgemeine Datenanalyse kann den komplexen Entwicklungsprozess der Motivation jedes Studierenden bei weitem nicht beschreiben. Gegen die allgemeine abwärts gerichtete Tendenz nimmt die Lernmotivation einiger Befragten zu. Eine Befragte fühlt, dass Deutsch im Laufe des Deutschlernens ein Teil von ihr geworden ist. Eine andere Befragte will im fortgeschrittenen Studium nicht nur die Sprache an sich lernen, sondern die deutsche Sprache inhaltlich und fachlich studieren. Die damit verbundenen Erfolgserlebnisse begeistern sie für das Deutschlernen.

> *Wenn ich deutsche Gedichte oder Literatur lese, die mich interessieren, oder Deutsch verwende, um meine eigenen Ideen auszudrücken und mit anderen zu kommunizieren,* ***fühle ich, dass die Sprache ein Teil von mir ist****.* – A, 3. Studienjahr

> *Im ersten und zweiten Studienjahrgang lernte ich nur Deutsch (meiner Meinung nach kann ich mit Sprache nicht soweit kommen). Danach studiere ich Fachwissen und finde* ***diese Fachkurse sehr interessant****.* – L, 4. Studienjahr

> *Vom Erlernen der deutschen Sprache nur als Sprache bis hin zu weiteren Kursen in Bezug auf Deutsch… Germanistik ist **eine Disziplin mit einem breiten Spektrum**.* – W, 3. Studienjahr

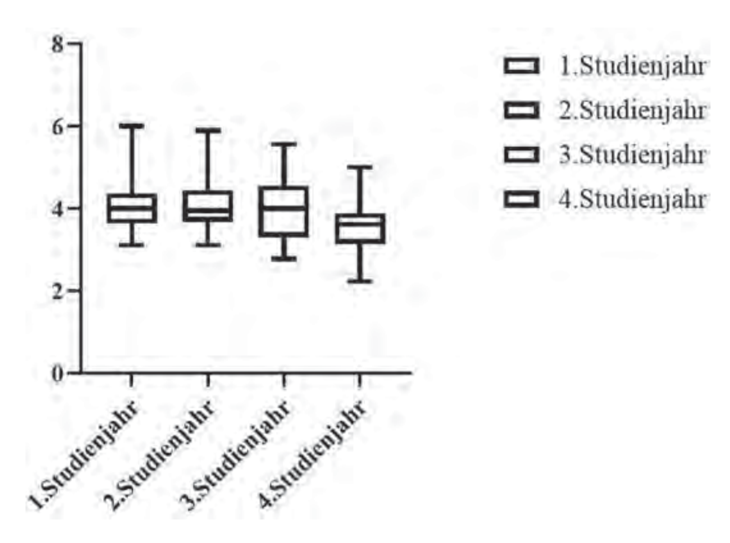


Abb. 3: Verteilung der individuellen Lernmotivation

5. *Fazit*

In der vorliegenden Studie wurde eine Untersuchung über die Entwicklung der Motivation zum Deutschlernen und die beeinflussenden Faktoren bei Germanistikstudierenden in Rahmen des L2MSS durchgeführt. Sowohl Fragebögen als auch Interviews wurden diesbezüglich herangezogen. Die qualitative Untersuchung der Interviews bestätigt nicht nur die Ergebnisse aus quantitativer Perspektive, sondern die letzteren wurden auch durch die qualitativen Daten ergänzt.

Die empirische Untersuchung an der Zhejiang Universität hat ergeben, dass die Motivation zum Deutschlernen im Prozess der Lerndauer abnimmt. Insbesondere im vierten Studienjahr ist eine deutliche sinkende Tendenz zu erkennen. Trotz dieser allgemeinen Tendenz gibt es individuelle Unterschiede und dynamische Schwankungen. Die Intensität der Lernmotivation lässt sich durch viele Faktoren beeinflussen. Dabei spielen alle drei Dimensionen des L2MSS eine bestimmende Rolle. Eine positive Korrelation zwischen der Intensität der Lernmotivation und dem idealen L2-Selbst sowie den L2-Lernerfahrungen besteht in jedem Fall. Hier sei auf Riemers (2010: 168) Definition verwiesen, laut der Motivation

> ein affektiver Faktor [ist], der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Dimensionen gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biografie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines soziokulturellen Milieus bedingt sind. Motivation kann sich im Laufe der Zeit ändern, manchmal die Ursache, manchmal aber auch die Folge von erfolgreichem Fremdsprachenlernen sein. Motivation ist also multidimensional und dynamisch – und kann nicht direkt beobachtet werden.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung können Konsequenzen für die Lehre gezogen werden. Um das ideale L2-Selbst zu stärken, sind authentische Kommunikationssituationen anzubieten (Auslandssemester, Kontakt zu Deutschen, Schaffung einer deutschsprachigen Lernatmosphäre usw.) und multimodale deutschsprachige kulturbezogene Lernressourcen (Musik, Film, Fußball usw.) sollten zur Verfügung gestellt werden. Gleichzeitig sollte in Bezug auf L2-Lernerfahrungen auf die Sprachkurse im weiteren Sinne mehr Wert gelegt werden, wodurch fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen gefördert werden können. Auch ist es sinnvoll, intellektuell anspruchsvolle Fachkurse wie z.B. deutsche Literatur, Kultur und Sprachwissenschaft möglichst früh, auch in der Ausgangssprache, einzuführen. Das Interesse der Studierenden an Deutschland wird dadurch geweckt. Darüber hinaus wird beim Studieren der deutschen (fremden) Sprache und Kultur auch die chinesische (eigene) Sprache und Kultur reflektiert. Die interkulturelle Herangehensweise über das Eigene und das Fremde fördert die Offenheit, die Sensibilität und die Empathie für das Fremde und das Eigene, die Reflexionsfähigkeit, die Stereotypenkritik und schließlich die interkulturellen Handlungskompetenzen. Diese gelten als Schlüsselkompetenzen für das Leben und den Beruf in der globalisierten Welt und sie tragen darüber hinaus noch einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung bei, „die im Humboldt'schen Sinne eins der obersten Ziele der Bildung ist" (Li 2011: 286).

In diesem Sinne erweist sich diese Studie als relevant für die Verbesserung des Lehrens und Lernens. Jedoch sei darauf hingewiesen, dass die vorliegende Studie lediglich aus einer einzelnen Konstellation der Deutschlernenden an einer Universität hervorgegangen ist. Trotz der repräsentativen Stichproben bleibt noch offen, ob sich die daraus gewonnenen Erkenntnisse auf andere Zielgruppen übertragen lassen. Darüber hinaus können Variablen wie Noten oder Auslandserfahrungen in späteren Studien ergänzt werden, um die Interaktion zwischen dem L2MSS, der Lernmotivation und weiteren Variablen noch tiefgehender zu untersuchen.

Literaturverzeichnis

Blair, Ryan; Azaz, Mahmoud (2019): Self-guide distinctions and episodic memory in L2 motivation: The case of Arabic in the United States. In: *System*, 81, 192–205.

Dörnyei, Zoltán (2005): *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Zoltán (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Hg.): *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.

Dörnyei, Zoltán; Taguchi, Tatsuya (2009): *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. New York u.a.: Routledge.

Fan, Jieping; Li, Yuan (2007): Studien zum Motivwandel des Deutschlernens chinesischer Studierender. In: Ammon, Ulrich; Reinbothe, Roswitha; Zhu, Jianhua (Hg.): *Die deutsche Sprache in China. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven*. München: iudicium, 194–209.

Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.

Hess, Hans-Werner (1992): *Die Kunst des Drachentötens: zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: iudicium.

Higgins, E. Tory (1987): Self-discrepancy: a theory relating self and affect. In: *Psychological Review*, 94(3), 319.

Hong, Min (2018): The mediating effects of motivated behavior on L2 Self and English reading and writing skills. In: *Foreign Language World*, (2): 57–64. 洪民.2018.动机行为在二语自我与英语读写技能之间的中介效应.外语界,(2), 57–64.

Hu, Yuanjiang; Ma, Guanghui (2019): A SEM study of the relationship of L2 motivational self system and motivated effort to L2 speaking proficiency. In: *Foreign Language Learning Theory and Practice*, (1), 58–64.胡元江,马广惠.2019.二语口语动机自我系统、努力程度与二语口语水平关系之结构模型研究.外语教学理论与实践,(1), 58–64.

Jia, Wenjian; Wei, Yuqing (2011): *Berichte über das Studienfach Germanistik in China*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.贾文键,魏育青.2011.中国德语专业本科调研报告.北京:外语教学与研究出版社.

Lamb, Martin (2012): A self system perspective on young adolescents’ motivation to learn English in urban and rural settings. In: *Language Learning*, 62(4), 997–1023.

Li, Yuan (2010): Von der „Kunst des Drachentötens“ über das „Primat des Nützlichen“ zum „Interesse an. Deutschland“: Tendenz des Motivwandels des studienbegleitenden Deutschlernens in China. In: *Muttersprache*, 120(2), 118–134.

Li, Yuan (2011): Deutsch als interkulturelles Bildungsfach – ein neuartiges integratives Kompetenzmodell für Deutsch an chinesischen Hochschulen. In: *Muttersprache*, 121(4), 275–289.

Li, Yuan (2016): Motivation zum Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache in China. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 45(2), 93–107.

Liu, Zhen; Yao, Xiaojun; Hu, Sufen (2012): A SEM study of the relations among the L2 motivational self system, English anxiety and motivated behavior of undergraduate. In: *Foreign Language World*, (6), 28–37. 刘珍,姚孝军,胡素芬.2012.大学生二语自我、焦虑和动机学习行为的结构分析.外语界,(6), 28–37.

Markus, Hazel; Nurius, Paula (1986): Possible selves. In: *American psychologist*, 41(9), 954.

Moskovsky, Christo; Assulaimani, Turki; Racheva, Silvia; Harkins, Jean (2016): The L2 Motivational Self System and L2 Achievement: A Study of Saudi EFL Learners. In: *The Modern Language Journal*, 100(3), 641–654.

Noels, Kimberly A. (2001): Learning Spanish as a second language: learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. In: *Language learning*, 51(1), 107–144.

Papi, Mostafa (2010): The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. In: *System*, 38(3), 467–479.

Riemer, Claudia (2010): Motivation. In: Barkowski, Hans, Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 219–220.

Taguchi, Tatsuya; Magid, Michael; Papi, Mostafa (2009): The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In: Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Hg.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 66–97.

Ushioda, Ema (2001): Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. In: Dörnyei, Zoltán; Schmidt, Richard (Hg.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 91–124.

Wei, Xiaobao (2013): A Study of the relationship between L2 motivational self system and self-regulated. learning behavior of undergraduate. In: *Foreign Languages and Their Teaching*, 5, 52–56.韦晓保.2013.大学生二语动机自我系统与自主学习行为的关系研究.外语与外语教学,5, 52–56.

Zhan, Xianjun (2015): Validating Ideal L2Self (IL2S) across groups in the Chinese context. In: *Foreign Language Teaching and Research*, 47(4), 573–584.詹先君.2015.中国情景中的理想二语自我多群组验证.外语教学与研究,47(4), 573–584.

Zhan, Xianjun (2018): On the Developmental Features of L2 Motivational Self: Based on Dynamic Systems Theory. In: *Modern Foreign Languages*, 41(5), 661–673.詹先君.2018.动态系统视角下的二语自我发展特征分析.现代外语,41(5), 661–673.

Produktion als Motivation. Motivation nach dem Produktionsorientierten Modell (POA-Modell) im Deutschunterricht an chinesischen Hochschulen

Nannan Ge (Beijing)

Abstract: Das produktionsorientierte Modell stellt ein von Wen Qiufang entworfenes innovatives didaktisches Modell dar, mit dem Ziel, das Problem der Trennung des Erlernens und Anwendens einer Fremdsprache zu bewältigen, wobei die Motivierung ein wichtiges Differenzierungsmerkmal des POA-Modells bildet und Produktion als Motivation dient. Im vorliegenden Beitrag wird anhand einer Fallstudie vorgestellt, wie mit dem POA-Modell Deutschunterricht geplant und durchgeführt wird. Insbesondere wird gezeigt, wie die Motivierungsschritte auf der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene realisiert werden und wie effektiv die Lernenden die Motivierungsschritte finden. Zum Schluss wird Unterricht nach dem POA-Modell mit Blick auf die Motivation reflektiert.

Keywords: Das produktionsorientierte Modell, Motivierung im Unterricht, Produktion, Motivierungsschritte

1. Einleitung

Die deutsche Sprache erlebt im 21. Jahrhundert in China einen Aufschwung (Li & Lian 2017: 115) und besonders zwischen 2015 und 2020 lässt sich eine deutliche Zunahme der Deutschlernenden von fast 25 % feststellen, da das Interesse chinesischer Deutschlernenden an Deutschland und auch an einem Studium in Deutschland stabil bleibt (Auswärtiges Amt 2020: 30). Dennoch wird Deutsch in China seit langem als eine schwierige Sprache bezeichnet und die Lernenden sind beim Lernen stets mit Schwierigkeiten in Bezug auf Wörter, Grammatik usw. konfrontiert (vgl. Wang 1997). Da das wissensorientierte Konzept in der chinesischen Bildung seit langer Zeit dominiert (vgl. Li 2011: 276) und sich die Fremdsprachenlernenden fast ausschließlich auf die Prüfungen konzentrieren, lernen sie eine Fremdsprache nicht effektiv, was sich hauptsächlich durch die Trennung zwischen dem Erlernen und der Anwendung einer Fremdsprache zeigt (Wen 2018: 388).

Wie werden die Deutschlernenden zum aktiven und effektiven Lernen motiviert, besonders wenn sie beim Lernen sehr häufig in Schwierigkeiten geraten? Motivation übt als ein affektives Merkmal einen bedeutenden „Einfluss auf den Erfolg und die Schnelligkeit des Lernens einer Zielsprache“

(Riemer 2010: 219) aus. Als ein komplexer Begriff ist Motivation aus verschiedenen Perspektiven zu verstehen: Beispielsweise lässt sie sich in Bezug auf die Ziele zwischen instrumenteller und integrativer Motivation unterscheiden (Gardner & Lambert 1972). In der Psychologie unterscheidet man extrinsische und intrinsische Motivation (Dörnyei 1994; Riemer 2003). Mit der Zeit verschob sich auch der Blickwinkel von der Motivation als Voraussetzung für den Erfolg beim Fremdsprachenlernen auf die Entwicklung von Strategien zur Motivierung der Lernenden im Fremdsprachenunterricht (Riemer 2016). Während sich viele Forschungen mit den Gründen zum Erlernen der deutschen Sprache in China beschäftigt haben (Mitschian 1991; Hess 1992; Li 2010, 2016; Huang & Chen 2013; Li & Lian 2018), wird im vorliegenden Beitrag über die didaktischen Strategien diskutiert, einen motivierenden Unterricht zu gestalten und die Lernenden zu einem aktiven erfolgreicheren Sprachlernen anzutreiben.

Das von der chinesischen Professorin Wen Qiufang entworfene produktionsorientierte Modell (engl. *production-oriented approach*, Abk. POA) zielt darauf ab, das Problem der Trennung vom Erlernen und Anwenden einer Fremdsprache zu bewältigen, wobei der erste Kernschritt des POA-Modells, nämlich das Motivieren, ein wichtiges Differenzierungsmerkmal darstellt (Ge 2020; Zhang 2020). Die Hauptaufgabe der Motivierung liegt darin, die Lernenden durch Produktion im Unterricht zu motivieren. Im vorliegenden Beitrag wird anhand einer Fallstudie auf die Fragestellungen eingegangen: Wie werden die Lernenden im Deutschunterricht nach dem POA-Modell motiviert? Wie werden die Motivierungsschritte geplant und durchgeführt? Wie effektiv finden die Lernenden die Motivierungsschritte? Darauffolgend wird in einer Schlussbemerkung über die Motivation unter Verwendung des POA-Modells reflektiert.

2. Fallstudie: Motivierung nach dem POA-Modell im Deutschunterricht

2.1 Theoretischer Ausgangspunkt

Nach dem POA-Modell besteht der gesamte Unterrichtsprozess aus drei Phasen: Motivieren (*motivating*), Aktivieren (*enabling*) sowie Bewerten (*assessing*) (Siehe Abb. 1). Eine Unterrichtseinheit kann in mehrere Sequenzen eingeteilt werden, wobei ein Groblehrziel durch mehrere Feinziele verwirklicht wird. Innerhalb jeder Sequenz gibt es drei Unterrichtsphasen, nämlich Motivieren, Aktivieren und Bewerten. Die Phase des Bewertens in der letzten Sequenz kann auch als Motivation in die nächste Sequenz ausstrahlen (Ge 2020).

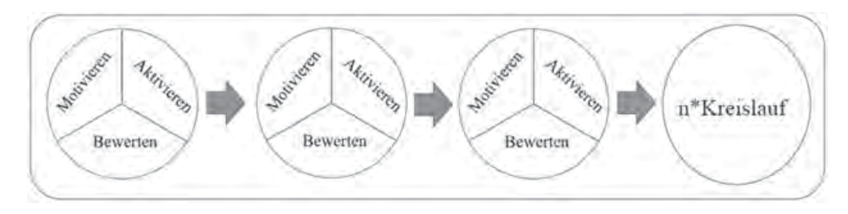


Abb. 1: das Unterrichtsverfahren nach dem POA-Modell (vgl. Wen 2018; Ge 2020)

Nach dem POA-Modell enthält jede Unterrichtseinheit mehrere Motivierungsschritte, die jeweils auf der Makro-, Meso- sowie Mikro-Ebene stattfinden. Im Folgenden wird eine Fallstudie musterhaft vorgestellt, um zu erklären, wie die Motivierungsschritte geplant sowie durchgeführt, und auch, wie die Lernenden im Unterricht dadurch motiviert werden.

2.2 Gesamtplanung der Unterrichtseinheit nach dem POA-Modell

Es geht bei der im vorliegenden Beitrag vorgestellten Unterrichtseinheit um das Thema Wohnen, da das Thema in fast allen DaF-Lehrwerken, die sowohl in Deutschland als auch in anderen Ländern entwickelt und verwendet worden sind, behandelt wird und es alle Deutschlernenden betrifft.

Die Kernidee des POA-Modells ist, dass der Unterricht mit der Sprachproduktion beginnt und endet, wobei die Sprachproduktion sowohl das Lehr- und Lernziel als auch die Antriebskraft zur Motivierung der Studierenden ist (Wen 2015). Das bedeutet, dass die Produktion zur Motivation im Deutschunterricht dient. Aus diesem Grund hat sich die Planung des Unterrichtsprozesses an der Produktionsaufgabe zu orientieren.

Die Produktion ist keine einfache Sprachproduktion, sondern die Hervorbringung der Sprache als Mittel in einer authentischen Kommunikationssituation (Ge 2020). Nur die in eine reale oder realitätsnahe Kommunikationssituation integrierte Produktionsaufgabe kann die Lernenden richtig motivieren, weil sich den Lernenden hochwahrscheinlich in der Zukunft Aufgaben stellen werden, die ihnen vollständig fremd sind.

Bei dieser Einheit besteht die zentrale Produktionsaufgabe auf der Makro-Ebene darin, zu erarbeiten und zu präsentieren, wie man sich in Deutschland ansiedelt, wenn man in Deutschland studiert (s. Abb. 2). Um die Aufgabenbewältigung zu erleichtern, lässt sich die Aufgabe noch in zwei weitere Produktionsaufgaben auf der Meso-Ebene einteilen: Bei der mündlichen Produktionsaufgabe muss man zuerst eine Wohnung suchen, weil es zu wenige Studentenwohnheime in Deutschland gibt und sich die Studierenden meistens selbst um eine Wohnung kümmern müssen. Angesichts der Tatsache, dass

Wohnungen, die Studierende selbst anmieten, zumeist unmöbliert sind und man eigenständig das Zimmer einrichten muss, wurde dazu eine schriftliche Produktionsaufgabe als zweite Produktionsaufgabe geplant. Auf der Mikro-Ebene wurden diese zwei Produktionsaufgaben jeweils in drei untergeordnete Aufgaben gegliedert, jeweils aus der Perspektive Wörter, Grammatik und Diskursstruktur (s. Abb. 2).

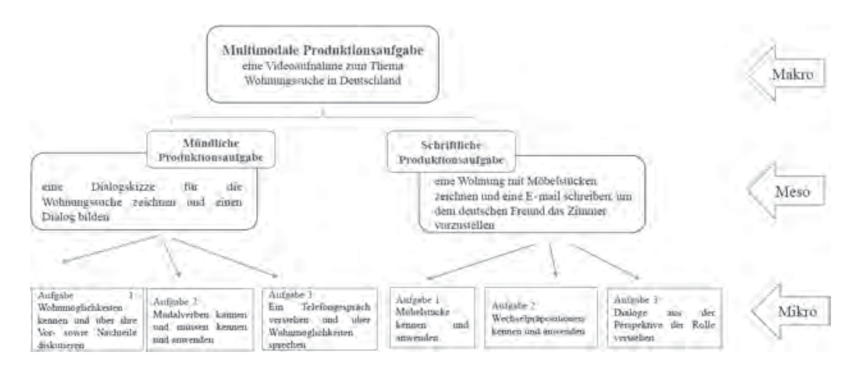


Abb. 2: Planung der Produktionsaufgaben

In der vorgestellten Fallstudie wurde die Unterrichtseinheit nach dem POA-Modell geplant, die drei Unterrichtsphasen auf der Makro-Ebene umfasst, nämlich Motivieren (iPrepare), Aktivieren (iExplore) und Bewerten (iProduce), wobei Aktivieren 1 und Aktivieren 2 wieder zwei Kreisläufe auf der Meso-Ebene bilden und jeder Kreislauf auf der Meso-Ebene weitere drei Kreisläufe auf der Mikro-Ebene enthält (s. Tabelle 1). In jedem Kreislauf ist ein Motivierungsschritt vorhanden. Detailliert werden diese im Abschnitt 2.3 dargestellt.

Tabelle 1: Die in der Fallstudie vorgestellte Unterrichtseinheit nach dem POA-Modell

Motivieren *iPrepare*	**Aktivieren** *iExplore*		**Bewerten** *iProduce*
a. Zuordnen von Bildern und Wörtern (Zimmerbezeichnungen und Wohnmöglichkeiten)	**Aktivieren 1** iExplore 1 **Text 1**: Kann ich die Wohnung besichtigen?	**Aktivieren 2** iExplore 2 **Text 2**: Nur noch eine Frage . . .	a. Mündliche Produktionsaufgabe: eine Dialogskizze für die Wohnungssuche zeichnen und einen Dialog bilden
b. Einen Text lesen, vervollständigen, eine Wohnung zeichnen und beschreiben	**Wörter**: Wohnmöglichkeiten **Grammatik**: Modalverben **Diskursstruktur**: ein Telefongespräch verstehen	**Wörter**: Möbelstücke **Grammatik**: Wechselpräpositionen **Diskursstruktur**: Dialoge nach der Rolle ergänzen	b. Schriftliche Produktionsaufgabe: eine Wohnung mit Möbelstücken zeichnen und eine E-Mail schreiben, um dem deutschen Freund das Zimmer vorzustellen
c. Videoaufnahme: Wohnungssuche in Deutschland			c. Multimediale Produktionsaufgabe: eine Videoaufnahme zum Thema Wohnungssuche in Deutschland

2.3 Motivierungsschritte auf der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene

2.3.1 Motivierungsschritt auf der Makro-Ebene

Wie oben erwähnt, wird im ersten Kernschritt, also im Motivierungsschritt, anstatt einer Einführungs- oder Aufwärmungsphase den Lernenden die zentrale Produktionsaufgabe präsentiert, so dass sie einerseits von der realen oder realitätsnahen Kommunikationssituation motiviert werden und sie sich andererseits ihrer Schwierigkeiten/Defizite hinsichtlich der Aufgabenbearbeitung bewusst werden (Wen 2018). Am Anfang einer Unterrichtseinheit sollte den Lernenden aber keine nicht zu bewältigende Aufgabe gestellt werden, sonst würden sie nicht motiviert, sondern demotiviert. Um dies zu verhindern, umfasst der Motivierungsschritt auf der Makro-Ebene in der Fallstudie drei Übungen und Aufgaben.

Ü 1 Wie wohnt man in Deutschland?

Unten finden Sie Bilder und Wörter zu unterschiedlichen Wohnmöglichkeiten und Räumen/Zimmern. Ordnen Sie den Bildern die passenden Wörter zu. Ergänzen Sie Artikel und Pluralendungen.



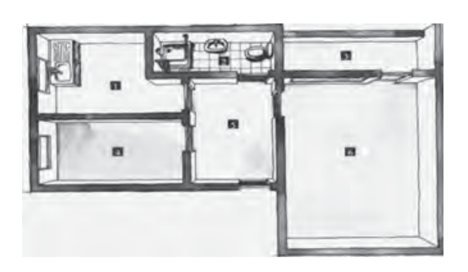
1) Wohnmöglichkeiten



2) Räume/Zimmer

Durch Ü1 machen sich die Lernenden mit den Wörtern zum Wortfeld Wohnen vertraut, damit sie vom Wortschatz entlastet sind und sich anfangs nicht von einem unbekannten Thema gestresst fühlen. Zugleich dient die Übung zur Vorbereitung für weitere Diskussionen über die zentrale Produktionsaufgabe. Das Interesse der Lernenden am Thema wird zum ersten Mal geweckt.

Ü 2.1 Lesen Sie und ergänzen Sie den Text.



Das ist Peter Wächter (22). Jetzt wohnt er noch in einer WG. Aber in zwei Wochen zieht er um. Dann hat er selbst eine Wohnung. Die Wohnung hat ein _ _________, ein _________, ein _________, eine __________ und einen _ _________. Das Schlafzimmer und die Küche sind ziemlich klein. Das Bad ist alt und hat kein Fenster. Aber das Wohnzimmer ist sehr schön und hell. Es hat sogar einen Balkon. Peter Wächter ist zufrieden.

Ü2.2 Was für eine Wohnung hat Ihre Familie? Zeichnen Sie ein Bild wie Ü2.1 und beschreiben Sie Ihre Wohnung!

Übung 2 wird nicht auf einzelne Wörter beschränkt, sondern bis auf die Textebene erweitert. Mit dem Textbeispiel, das den Lernenden angeboten wird, und in Form eines Lückentextes (Ü2.1) werden die Lernenden befähigt, mit den vorgegebenen Sprachmitteln von ihrer eigenen Wohnung zu erzählen. Um den Spaßfaktor zu erhöhen, werden die Lernenden aufgefordert, die Wohnung einfach zu zeichnen und dann die gezeichnete Wohnung zu beschreiben (Ü2.2). Die Übung zielt einerseits darauf ab, dass die Lernenden einen Text mündlich oder schriftlich produzieren und die gelernten Wörter im Kontext anwenden. Andererseits können sich die Lernenden durch die Übung dem Thema und der Kommunikationssituation nähern. Auf diese Weise wird das Interesse der Lernenden gesteigert und ihr Selbstbewusstsein auch allmählich gestärkt.

Nachdem die Vorkenntnisse der Lernenden durch die ersten Übungen aktiviert worden sind, schließt nun die zentrale Produktionsaufgabe im Motivierungsschritt auf der Makro-Ebene an:

Ü3 Videoaufnahme: Wohnungssuche in Deutschland

Das Studentenwerk vom DaF-Institut lädt Sie ein, einen Videofilm zum Thema „Wohnungssuche in Deutschland“ aufzunehmen und wird das Video auf der Orientierungsplattform für internationale Studierende online laufen lassen. In dem Videofilm sollen Sie den Zuschauern, die bald nach Deutschland zum Studium fahren, vorstellen, wie man sich in Deutschland ansiedelt. Welche Informationen hat Ihr Videofilm zum Inhalt? Denken Sie zuerst darüber nach und diskutieren Sie dann alle kurz in der Klasse.

Der Idealfall ist hier, dass die Lernenden die Produktionsaufgabe in Ü3 zum ersten Mal versuchen, damit die Neugier für das Thema geweckt wird und sie ihre Unzulänglichkeiten in Bezug auf sprachliche Phänomene (Wörter, Grammatik) sowie inhaltliche und diskursbezogene Aspekte entdecken. Die Intention dabei ist, die Lernenden zum Weiterlernen zu motivieren.

In Ü3 wird die Kommunikationssituation vorgegeben, dass ein Videofilm für das Studentenwerk vom DaF-Institut aufgenommen werden soll. Im Unterricht muss der Lehrende den Lernenden diesbezüglich landeskundliche Informationen über das Studentenwerk und die Orientierungswoche oder -plattform geben, so dass die Lernenden diese Kommunikationssituation real oder mindestens realitätsnah empfinden und bereit sind, die Aufgabe umzusetzen.

Normalerweise überschreitet die Produktionsaufgabe in Ü3 die Kompetenz der Lernenden zu diesem Zeitpunkt, infolgedessen wäre es möglich, dass der Lehrende im Unterricht eine Diskussion anregt, beispielsweise über folgende Fragen: „Wo wohnen Sie in Deutschland? Im Wohnheim oder bei jemandem? Leider muss man normalerweise eine Wohnung oder ein Zimmer von einer WG suchen, aber wie?“ Es ist auch denkbar, dass ein von anderen Lernenden bereits aufgenommenes Video in diesem Motivierungsschritt gezeigt wird. Auf diese Weise können die Lernenden zwar ihre Distanz zu den im Video auftretenden früheren Lernenden sehen, aber sie gewinnen dadurch auch die Überzeugung, der Aufgabe gewachsen zu sein.

2.3.2 Motivierungsschritt auf der Meso-Ebene

Nach dem POA-Modell besteht jeder Kreislauf im Unterrichtsprozess aus drei Schritten und das gilt auch für kleinere Kreisläufe. In diesem Teil wird Aktivieren 2 (s. Tabelle 1) als Beispiel genommen, bei dem es sich um einen Dialog mit dem Titel „Nur noch eine Frage . . .“ handelt, und auf den Motivierungsschritt auf der Meso-Ebene fokussiert.

Der folgende Motivierungsschritt wird am Anfang des Kreislaufs Aktivieren 2 aufgestellt:



Motivation: Zimmereinrichten

Max zieht in eine Studenten-WG ein. Sein Zimmer ist unmöbliert. Er und Maria richten zusammen sein Zimmer ein. Nehmen Sie die Rollen von Max und Maria ein und diskutieren Sie über die Einrichtung.

Die Lernenden werden darum gebeten, die Produktionsaufgabe ohne Vorbereitungen zu versuchen. Dabei ist vor allem anzumerken, dass die durch die Aufgabe vertretene Kommunikation real oder realitätsnah ist und irgendwann stattfinden kann, wodurch sich die Lernenden auf einen aktiven Produktionsversuch vorbereiten. Dabei machen sie sich Gedanken darüber, worum es bei diesem Dialog geht, wozu der Dialog dient, wer am Dialog teilnimmt und wo der Dialog stattfindet (Wen & Sun 2020). Zweitens können die Lernenden der Produktionsaufgabe zumindest zum Teil gewachsen sein. Die Wörter auf dem Bild sind teilweise bekannt, teilweise unbekannt. Demzufolge ist es den Lernenden möglich, auch beim ersten Produktionsversuch mittels entsprechender Sprachmittel einen Dialog zu bilden, mit dem sie allerdings vermutlich unzufrieden sind und darüber auf ihre Schwierigkeiten in Bezug auf Sprache, Inhalt und Diskursstruktur aufmerksam werden. Beispielsweise ist es denkbar, dass sie nicht alle Bezeichnungen der Möbelstücke im Zimmer kennen, die Wechselpräpositionen nicht korrekt anwenden können und ihre Rollen beim Gespräch nicht genug wahrnehmen. Somit dienen die von den Lernenden selbst entdeckten Schwierigkeiten als Ansatzpunkte zum Lernen und Weiterlernen.

Als letzter Schritt im Kreislauf Aktivieren 2, nämlich im Bewertungsschritt, kommt die Produktionsaufgabe wieder vor:

Ü6 Das WG-Zimmer von Max

Max zieht in eine Studenten-WG ein. Sein Zimmer ist unmöbliert. Er und Maria richten zusammen sein Zimmer ein.

> Nehmen Sie zu zweit die Rollen von Max und Maria ein und richten Sie das Zimmer ein. Zeichnen Sie die Möbel ein. Wählen Sie eine aus den beiden Aufgaben und erledigen Sie die Aufgabe.
>
> Ü6.1: Nehmen Sie die Rollen von Max und Maria ein und diskutieren Sie über die Einrichtung.
>
> Ü6.2: Nehmen Sie die Rolle von Max ein und berichten Sie über Ihr neu eingerichtetes WG-Zimmer.

Ü6.1 als eine mündliche Produktionsaufgabe ist identisch mit der Produktionsaufgabe im Motivierungsschritt auf der Meso-Ebene, während Ü6.2 als eine schriftliche Aufgabe parallel dazu gestellt wird und damit mit höheren Anforderungen für die Lernenden verbunden ist. Nach der Bearbeitung der Aufgaben in diesem Teil sind die Lernenden befähigt, die beiden Produktionsaufgaben zu bewältigen. Das Selbstbewusstsein, das sie in diesem Prozess entwickeln, dient zusätzlich als Unterstützung für das Weiterlernen.

2.3.3 Motivierungsschritte auf der Mikro-Ebene

Der Aktivierungsschritt 2 umfasst drei Teile, die jeweils auf Wortschatz, Grammatik und Diskursstruktur fokussieren, wobei der Wortteil der erste Bestandteil des Aktivierungsschritts 2 ist. In diesem Sinn fungiert der Motivierungsschritt auf der Meso-Ebene in der vorgestellten Fallstudie auch als Motivierungsschritt auf der Mikro-Ebene, um Zeit zu sparen. Der Lehrende kann bei dieser Übung bekräftigen, dass die größte Schwierigkeit der Lernenden im Bereich des Wortschatzes liegt und die Lernenden mit den neuen Wörtern die Produktionsaufgabe bearbeiten können. Der Lehrende kann die Möbelstücke auf dem Bild zeigen und z.B. folgende Fragen stellen: „Kennen Sie das Möbelstück? Haben Sie zu Hause auch das Möbelstück? Was möchten Sie noch ins Zimmer stellen?“ Im Allgemeinen dauert der Teil zum Wortschatz nicht lang und der Motivierungsschritt auf der Mikro-Ebene sollte nicht zu viel Zeit kosten. Mit den einfachen Fragen in diesem Motivierungsschritt auf der Mikro-Ebene werden die Lernenden an die gelernten Wörter erinnert und zum Lernen unbekannter Wörter motiviert.

3. Analyse des Unterrichtseffekts

Die Unterrichtseinheit wurde in den letzten drei Jahren dreimal in der Unterrichtspraxis eingesetzt und jedes Mal wurde nach ihrem Einsatz eine Umfrage unter den Lernenden durchgeführt. Im Großen und Ganzen bewährten sich die Motivierungsschritte auf der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene. Im

vorliegenden Beitrag werden nun einige Ergebnisse aus der Unterrichtspraxis im Jahr 2021 aufgelistet.

Die Frage „Hat Sie die Produktionsaufgabe im Motivierungsschritt, nämlich die Videoaufnahme, zum Lernen motiviert?“, die sich auf den Motivierungsschritt auf der Makro-Ebene bezieht, bejahrten 20 von 24 Studierenden. Der Studierende Nr. 2 antwortete folgendermaßen auf diese Frage:

> *Die Aufgabe ist sehr interessant. Ich wusste zum ersten Mal, es gibt in Deutschland Studentenwerke und Orientierungswochen. Ja, ich wollte mit anderen meine Erfahrungen teilen, wenn ich in Deutschland studiere. Momentan machen wir das sehr häufig.*

Die Studierende Nr. 12 fand die Aufgabe schwierig, aber wollte sie ausprobieren:

> *Die Aufgabe ist schwierig, aber damals war ich mir sicher, ich kann die Aufgabe bewältigen, wenn ich mich bemühe. Besonders nachdem ich mir das Video angeschaut hatte, wurde mein Selbstbewusstsein gestärkt. Ich wollte das sowieso probieren. Außerdem wusste ich auch dadurch die Lehr- und Lernziele genau. Das habe ich zum ersten Mal erlebt.*

Als die Lernenden das Video selber aufgenommen und im Unterricht gezeigt hatten, hatten sie Spaß und fühlten sich selbstsicher. Studierender Nr. 10 fasste seine Gefühle so in Worte:

> *Ich mag das Projekt. Ich will das noch mal probieren.*

In Bezug auf den Motivierungsschritt auf der Meso-Ebene wurde die Frage gestellt „Hat Sie die Produktionsaufgabe im Motivierungsschritt, einen Dialog zum Zimmereinrichten zu spielen, zum Lernen motiviert?“ Darauf antworteten die meisten Studierenden mit „Ja“. Noch wichtiger ist, dass sie durch den Produktionsversuch spontan Lernziele und Schwerpunkte für das Lernen gefunden haben, was sich in der Aussage der Studierenden Nr. 5 zeigt:

> *Wir haben am Anfang den Dialog gebildet, aber den fand ich blöd. Verben, Präpositionen mit Dativ oder Akkusativ waren total verwechselt. Es gab keinen logischen Zusammenhang in meinem Dialog. Dann wusste ich genau, was ich lernen muss. Ich wollte auch weiterlernen.*

Auf den Motivierungsschritt auf der Mikro-Ebene reagierten die Lernenden auch aktiv und die Studierende Nr. 20 äußerte sich dazu so:

> *Durch die einfachen Fragen erinnerte ich mich an die bekannten Wörter und wollte gern unbekannte Wörter lernen. Außerdem überlegte ich mir kurz, welche Möbelstücke ich noch in mein Zimmer stellen möchte.*

Zusammenfassend sind die gesetzten Ziele mit den Motivierungsschritten auf der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene erreicht worden und die Lernenden wurden tatsächlich motiviert.

4. Schlussbemerkung

Produktion als Motivation: Nach dem POA-Modell beginnt der Unterricht und endet auch mit der Produktion, wobei die Produktionsaufgabe im Zentrum steht und sich die Planung des ganzen Unterrichtsprozesses an der Produktionsaufgabe orientiert. Die Produktionsaufgabe wird im Motivierungsschritt gestellt und von den Lernenden zum ersten Mal versucht zu bewältigen. Der erste Produktionsversuch ist meist nicht optimal, aber die Lernenden werden sich dadurch den Lernzielen bewusst und entdecken unmittelbar ihre Schwierigkeiten mit der Aufgabe. Die Hauptsache ist, dass die Lernenden durch die Produktion zum Lernen motiviert werden.

Kommunikation zur Motivation: Nur die in eine reale oder realitätsnahe Kommunikationssituation integrierte Produktionsaufgabe kann die Lernenden richtig motivieren, weil ihnen im späteren Leben vermutlich eine ähnliche Aufgabe bevorsteht. Dies knüpft außerdem an die extrinsische Motivation der Lernenden an. Bei der Planung des Unterrichts und besonders des Motivierungsschritts ist also zunächst eine reale oder realitätsnahe Kommunikationssituation festzulegen.

Durchführbarkeit der Motivierung: Falls die Lernenden direkt am Anfang des Unterrichts mit der zentralen Produktionsaufgabe konfrontiert würden, würde dies nicht zu ihrer Motivation beitragen, sondern sie wahrscheinlich eher demotivieren. Das Problem der Durchführbarkeit des Motivierungsschritts lässt sich durch zwei Wege lösen: Einerseits sollen die Lernenden im Motivierungsschritt entlastet werden, besonders auf der Makro-Ebene, indem der Motivierungsschritt in mehrere Teilschritte unterteilt wird. Andererseits soll die zentrale Produktionsaufgabe in mehrere Produktionsaufgaben auf der Meso-Ebene, und dann noch in Produktionsaufgaben auf der Mikro-Ebene aufgegliedert werden, damit die Lernenden nach und nach befähigt werden, sie zu lösen.

Nachhaltigkeit der Motivierung: Durch Motivierungsschritte auf der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene in verschiedenen Kreisläufen werden die Lernenden nachhaltig motiviert, so dass ihr Selbstbewusstsein und Erfolgsgefühl mit der Zeit steigen und ihr Wunsch, Kenntnisse zum Thema eigenständig zu erweitern, nachhaltig verstärkt wird. Daraus erwächst ihre intrinsische Motivation für das Deutschlernen und das wird eine nachhaltige Auswirkung auf ihren Spracherwerb haben.

Literaturverzeichnis

Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin.

Dörnyei, Zoltán (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. In: *The Modern Language Journal,* 78, 273–284.

Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley/MA: Newbury House.

Ge, Nannan (2020): Einsatz des produktionsorientierten Modells (POA) im Deutschunterricht an chinesischen Hochschulen. In: *Literaturstraße. Chinesisch-deutsche Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft,* 2, 107–127.

Hess, Hans-Werner (1992): *Die Kunst des Drachentötens: zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: Iudicium.

Huang, Chongling; Chen, Xiaoyun (2013): Eine diachronische Studie zur Lernmotivation der Germanistikstudierenden. In: *Journal of Tianjin Foreign Studies University,* 5, 74–80. 黄崇岭/陈晓芸：德语专业本科生学习动机动态研究。载：《天津外国语大学学报》第5期。第74–80页。

Li, Yuan (2010): Von der „Kunst des Drachentötens" über das „Primat des Nützlichen" zum „Interesse an Deutschland". Tendenz des Motivwandels des studienbegleitenden Deutschlernens in China. In: *Muttersprache,* 2, 118–134.

Li, Yuan (2011): Deutsch als interkulturelles Bildungsfach – ein neuartiges integratives Kompetenzmodell für Deutsch an chinesischen Hochschulen. In: *Muttersprache,* 4, 257–289.

Li, Yuan (2016): Motivation zum Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache in China. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 45(2), 93–107.

Li, Yuan; Lian, Fei (2017): Die deutsche Sprache in China: eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik,* 2, 115–143.

Li, Yuan; Lian, Fei (2018): Warum lernen chinesische Schüler/innen Deutsch als Fremdsprache? – Eine empirische Motivationsstudie. In: *Deutsche Sprache,* 4, 366–379.

Mitschian, Haymo (1991): *Chinesische Lerngewohnheiten. Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik Chin*a. Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Riemer, Claudia (2003): „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans" – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8(2/3), 72–96. https://ojs.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/536/512, 01.03.2021.

Riemer, Claudia (2010): Motivation. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 219–220.

Riemer, Claudia (2016): L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45(2), 30–45.

Wang, Jingping (1997): Analyse der Schwierigkeiten von chinesischen Lernenden beim Deutschlernen. In: *Journal of Beijing International Studies University,*

1, 51–53. 中国人学德语难原因浅析。载：《北京第二外国语学院学报》第1期。第51–53页。

Wen, Qiufang (2015): *The production-oriented approach to teaching university students English in China*. Überarbeitete Plenarrede auf der internationalen Konferenz zum Thema Faces of English: Theory, Practice and Pedagogy. https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/productionoriented-approach-to-teaching-university-students-english-in-china/016CB0DC839D9A35DF04B8159FB16C5C, 01.03.2020.

Wen, Qiufang (2018): Production-oriented Approach in Teaching Chinese as a Second Language. In: *Chinese Teaching In The World,* 32(3), 387–400. "产出导向法"与对外汉语教学。载：《世界汉语教学》，32(3)。第387–400页。

Wen, Qiufang; Sun Shuguang (2020): Designing szenarios for the motivating phase in the Production-oriented Approach: Key elements and examples. In: Foreign Language Education in China, 3(02), 4-11, 90. "产出导向法" 驱动场景设计要素例析。载：《外语教育研究前沿》，3(02)。第4-11, 90页。

Zhang, Lingli (2020): Motivating in the Production-Oriented Approach: From Theory to Practice. In: *Chinese Journal of Applied Linguistics,* 3, 268–282.

Einstellungen und Wahrnehmungen zum Deutschen im Baltikum: Eine Studie an der Deutschen Schule Riga

Heiko F. Marten (Riga)

Abstract: Der Beitrag fasst eine Studie an der Deutschen Schule Riga (DSR) zusammen, in der nach Einstellungen zum Deutschen und Gründen für die Schulwahl gefragt wurde. Dabei zeigt sich, dass pragmatische Gründe dominieren und Deutsch weitgehend positiv gesehen wird. Dies gilt im Kontext von Sprachdiskursen in Lettland auch für Personen ohne vorherigen Bezug zu Deutsch. Damit ist die DSR ein Beispiel dafür, wie durch ein Angebot einer qualitativen Bildung mit Deutsch Interesse an Deutsch(land) geweckt werden kann.

Keywords: Sprachlernmotivationen, Spracheinstellungen, Baltikum, Riga, Deutsche Schule, Mehrsprachigkeit, Sprachmarketing

1. Hintergrund

Individuelle Motivationen und Einstellungen zu Sprache(n) sind elementare Faktoren beim Sprachenlernen. Gleichzeitig werden diese durch gesellschaftliche Wahrnehmungen von Sprache(n) beeinflusst. Ein Großteil der Forschungsansätze dazu stammt aus dem englischsprachigen Raum (vgl. als Überblick: Al-Hoorie 2017), aber auch für das Deutsche gibt es heute eine Vielzahl an Studien zu diesem Thema (vgl. Riemer 2019) – wie nicht zuletzt die IVG-Sektion verdeutlicht, in deren Rahmen dieser Beitrag entstanden ist.

Einstellungen zum Deutschen und Motivationen beim Deutschlernen können von Land zu Land stark variieren. Die baltischen Staaten Estland, Lettland und Litauen haben eine lange Tradition des Kontakts mit dem deutschsprachigen Raum. Auch heute ist Deutsch im Baltikum in vielen Funktionen präsent (Marten 2021a) – wenngleich deutlich weniger als früher. Vor diesem Hintergrund stellt dieser Beitrag eine Studie zu Spracheinstellungen und -wahrnehmungen an der Deutschen Schule Riga (DSR) vor. Ziel ist es, besser zu verstehen, welche Motivationen zur Wahl einer Deutschen Schule beitragen und wie Deutsch in Lettland wahrgenommen wird.

Nach einer knappen Einführung in die Sprachenvielfalt Lettlands werden kurz Kontext und Durchführung der Studie erläutert. Danach werden einige zentrale Ergebnisse vorgestellt, bevor Schlussfolgerungen zur Rolle des Deutschen im Baltikum den Beitrag abschließen, die auch für die

Kontextualisierung der Ergebnisse in der globalen Deutschlernmotivationsforschung oder in der Werbung für Deutsch nützlich sein können.

2. *Sprachen in Lettland*

Wie die anderen baltischen Länder hat Lettland eine Nationalsprache: Lettisch ist die L1 von gut 60 % der Bevölkerung und alleinige offizielle Sprache. Etwa ein Drittel der Bevölkerung spricht Russisch als L1 – zumeist Migranten, die zu Sowjetzeiten ins Land gekommen sind bzw. deren Nachkommen, wobei Russisch auch heute noch Lingua franca im post-sowjetischen Raum ist. Englisch ist als globale Lingua franca heute auch in Lettland unumstritten und als erste Fremdsprache im Bildungssystem verankert. Als Regionalsprache ist Lettgallisch zu erwähnen; Minderheitensprachen wie z.B. Polnisch sowie andere Fremdsprachen im Bildungssystem haben heute nur eingeschränkte Funktionen (vgl. als Überblick: Lauze 2017; Lazdiņa & Marten 2019).

In den Sprachdiskursen gibt es eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen der offiziellen Betonung der Einsprachigkeit und der de facto verbreiteten Mehrsprachigkeit (vgl. Marten & Lazdiņa 2019). Lettisch ist elementares Identitätsmerkmal der Nation; die offizielle lettische Sprachpolitik bemüht sich um dessen Stärkung vor dem Hintergrund der Bevorzugung des Russischen zu Sowjetzeiten und nationalistische Diskurse sehen andere Sprachen auch heute noch oft als Bedrohung. Dem steht ein Diskurs zum Minderheitenschutz gegenüber, der von russischsprachiger Seite unterstützt wird, aber auch ein Bild individueller Einsprachigkeit zeichnet.

Im Alltag hingegen ist Lettland ausgeprägt mehrsprachig; die Bevölkerung weist z.B. eines der höchsten individuellen Mehrsprachigkeitsniveaus der EU auf. So ist die offizielle Spracherwerbspolitik seit der Unabhängigkeit durchaus erfolgreich – die junge Generation der Minderheiten verfügt über weitgehend gute Lettischkenntnisse. Englisch spielt eine immer wichtigere Rolle, beeinflusst auch durch jüngere Migrationsbewegungen – junge Letten nutzen gerne Arbeits- und Studienmöglichkeiten im EU-Ausland. Gleichzeitig wird zumindest Riga immer internationaler aufgrund von Arbeits-, Studien- und Heiratsmigration und einer wachsenden Ex-Pat-Community, und auch die Re-Migration ethnischer Letten, die oder deren Vorfahren zu unterschiedlichen Zeitpunkten das Land verlassen hatten, erhöht die sprachliche Diversität. Lettland ist somit heute geprägt von einer Vielzahl von Identitäten, Sprachkompetenzen und -praktiken.

Welche Rolle spielt nun Deutsch in dieser Vielfalt? Historisch gesehen stand das Gebiet des heutigen Lettlands lange unter deutschsprachigem Einfluss. Der Deutschritterorden eroberte, christianisierte und kolonialisierte

die Region ab dem 12. Jahrhundert, und zunächst Niederdeutsch, später Hochdeutsch, wurden zur Sprache der herrschenden Bevölkerungsgruppen. Deutsch behielt seine Sonderstellung bis ins 19. Jahrhundert. Trotz Russifizierungsbestrebungen und entstehender lettischer Nationalbewegung blieb Deutsch bis ins 20. Jahrhundert Sprache der Eliten in Wirtschaft, Bildung und Kultur und eine von „3 Ortssprachen“ (Bender 2017). Nach der lettischen Unabhängigkeit 1918 genoss Deutsch bis in die 1930er Jahre Minderheitenrechte; 1939/1940 kam es dann zu einem abrupten Ende der (auch) deutschsprachigen Prägung Lettlands, als die verbliebenen Deutsch-Balten als Folge des Hitler-Stalin-Paktes umgesiedelt wurden. Zu Sowjetzeiten blieb Deutsch wichtige Fremdsprache in den Schulen, hatte aber für die meisten Menschen nur einen geringen praktischen Wert. Seit 1990 gehen die Deutschlernerzahlen in Lettland zugunsten des Englischen stark zurück. Dennoch ist Deutsch bis heute die vierte Sprache im Bildungssektor, unterstützt durch Aktivitäten der Botschaften der deutschsprachigen Länder, der Mittlerorganisationen (Goethe-Institut, DAAD u.a.) und der einheimischen Deutschlehrerverbände.

In Hinblick auf die Sprecher des Deutschen heute ergibt sich somit ein ausgesprochen heterogenes Bild. Unter den L1-Sprechern sind nur noch wenige Mitglieder der traditionellen Minderheiten (Deutsch-Balten und Deutsche aus anderen Teilen der Sowjetunion). Allerdings lebt heute wieder eine zunehmende Zahl Deutschsprachiger als Arbeitnehmer, Unternehmer, Studenten und in binationalen Familien o.ä. im EU-Land Lettland (so sind z.B. mehrere hundert deutsche Studenten in englischsprachigen Studiengängen in Riga immatrikuliert). Hinzu kommen Nachfahren von Exil-Balten, die in Deutschland gelebt haben und zurückgekehrt sind – als prominentestes Beispiel Staatspräsident Levits – sowie kurzfristige Besucher, deren sicht- und hörbare Präsenz die Sprachlandschaft beeinflusst.

Diese insgesamt kleine Gruppe an L1-Sprechern wird ergänzt durch eine Vielzahl an (kompetenten) L2-Sprechern, die Deutsch funktional als regelmäßige Zweitsprache gebrauchen und damit mehr als nur Lerner oder Sprecher von Deutsch als Fremdsprache sind. Dazu gehören Arbeitnehmer in Firmen oder Organisationen aus den DACHL-Ländern; andere Personen sind nach Studium oder Arbeit in einem deutschsprachigen Land nach Lettland zurückgekehrt oder pendeln in einem transnationalen Leben zwischen Lettland und Mitteleuropa. Diese Gruppe ist durch ihre soziale Heterogenität gekennzeichnet, wobei gute Deutschkenntnisse gerade in den Eliten in Politik, Kultur, Kunst oder Wissenschaft oft anzutreffen sind.

Schließlich gibt es Sprecher, die Deutsch im klassischen Sinne als Fremdsprache beherrschen – also Lehrer oder Schüler und Personen, die Deutschkenntnisse in verschiedenem Umfang erworben haben und diese nur gelegentlich gebrauchen. So lernten im Schuljahr 2019/20 23.213 Kinder und Jugendliche in Lettland DaF in der Schule – Deutsch lag damit deutlich hinter

Englisch (208.138) und Russisch (70.118), aber ebenso deutlich vor Französisch (5.135) und Spanisch (1.176) auf dem dritten Platz (Daten nach der Datenbank auf https://stat.gov.lv/lv).

Vor diesem Hintergrund erlauben Linguistic-Landscape-Studien weitere Erkenntnisse über Funktionen des Deutschen. Marten (2021a) identifiziert unterschiedliche Diskurse zu Deutsch(land), die sich im öffentlichen Raum ablesen lassen: z.B. die Präsenz von Deutschen im Baltikum früher und heute, deutsche Institutionen, die deutsche Geschichte der Region (eine Kommodifizierung als „gute alte Zeiten" ebenso wie Unterdrückung und Okkupation) oder die Qualität deutscher Produkte.

Die einzige größere Analyse von Deutschlernmotivationen in Lettland fand im Rahmen einer Studie von DAAD-Lektor/innen im Baltikum statt (Breckle & Johanning-Radžienė 2013; Daten verfügbar unter https://www.daad.lv/de/ueber-uns/germanistik-projekte-zur-deutschen-sprache/sprachlernmotivationen/, zuletzt aufgerufen am 20.01.2022). Kernergebnis war, dass die Sprachwahl von jungen Menschen bzw. ihren Eltern primär pragmatisch begründet ist (z.B. mit Chancen auf dem Arbeitsmarkt). Einstellungen und Assoziationen zu Deutsch(land) waren recht positiv und Deutsch wurde insgesamt als wichtig betrachtet, historische Faktoren hatten weder positiven noch negativen Einfluss auf die Sprachwahl. Auf ähnliche Weise zeigt auch eine aktuelle Untersuchung der Lettischen Sprachagentur (https://valoda.lv/petijumi/valodas-situacija-latvija-2016-2020/; persönliche Kommunikation), dass die Frage, welche Sprachen die Einwohner Lettlands können sollten, für Deutsch immerhin von 11 % der Befragten bejaht wird (Lettisch: 98 %, Russisch: 80 %, Englisch: 62 %) – wobei für Jugendliche die Werte für Deutsch und Englisch deutlich steigen (auf 27 % bzw. 87 %; Lettisch: 97 %, Russisch: 83 %).

Als Ergebnis dieser Untersuchungen zu Sprechern, Funktionen und Einstellungen wurde Deutsch (Marten 2021b) als „Ergänzungssprache der Gesellschaft" im Baltikum charakterisiert: Deutsch wird durchaus eine wichtige Rolle zugesprochen – nachrangig zu den jeweiligen Nationalsprachen, Russisch und Englisch, aber vor anderen Sprachen. Da individuelle Dreisprachigkeit von vielen Menschen – abhängig nicht zuletzt von Generation und Bildung – als selbstverständlich empfunden wird, ist Deutsch außerdem ein mögliches Distinktionsmerkmal.

3. Die Studie an der Deutschen Schule Riga (DSR)

Vor diesem Hintergrund hatte die Studie an der DSR zum Ziel, frühere Untersuchungen zum Deutschen und Beobachtungen, wie sie von z.B.

Deutschlehrerverbänden und Mittlerorganisationen diskutiert werden, zu ergänzen. Dabei war auch von Belang, dass die internationale Gemeinschaft und internationale Schulen in Lettland bislang weitgehend unerforscht sind – soziolinguistisch wie bildungswissenschaftlich. Eine Frage war auch, wie sich die DSR und die Eltern im Sprach- und Bildungsdiskurs positionieren.

Die DSR wurde 2015 als Privatschule mit Kindergarten gegründet. Sie liegt im Zentrum von Riga, wird jedes Jahr um eine Stufe erweitert und führte im Untersuchungsjahr 2020/21 bis zur 4. Klasse. 2019 besuchten Kinder aus 27 Ländern die DSR. Deutsch als Hauptunterrichtssprache ist Alleinstellungsmerkmal – es gibt in Lettland vier englisch- und eine französischsprachige Schule sowie staatliche Schulen mit Deutschschwerpunkt, in denen jedoch nur teilweise auf Deutsch unterrichtet wird. Gleichzeitig werden ab der 1. Klasse auch Englisch und nach Wahl Lettisch oder Russisch unterrichtet. Deutsch wird an der DSR symbolisch verwendet, so besteht z.B. das Logo aus einer schwarz-rot-goldenen Flagge mit dem Hahn als Zeichen Rigas und einem zweisprachigen lettisch-deutschen Namenszug. Die Mehrsprachigkeit der Schule wird auch z.B. auf der Webseite hervorgehoben; wichtige Informationen und Dokumente werden oft viersprachig auf Englisch, Deutsch, Lettisch und Russisch publiziert. In informellen Situationen wechseln die gebrauchten Sprachen, und auch die offizielle Kommunikation erfolgt je nach Situation in unterschiedlichen Sprachen, wobei auch Translanguaging-Praktiken Alltag sind (vgl. detaillierter: Marten & Martena i. Dr.).

Die Studie war als Fragebogen konzipiert, der zusammen mit der Schulleitung 2019/20 ausgearbeitet wurde. Theoretisch orientierte sie sich an Studien zu Sprachlernmotivationen wie zu internationalen Schulen und an einer Einbettung in allgemeinere Diskurse in Lettland zu Sprache, Identität und Mehrsprachigkeit. Hinzu kamen eine DAAD-Perspektive zur Werbung für Deutsch sowie das Interesse der Schulleitung, Meinungen zu den Praktiken der Schule zu erforschen.

Aufgrund des ersten Covid-19-bedingten Lockdowns im Frühjahr 2020 wurde die Studie erst im Oktober 2020 durchgeführt, als die DSR im neuen Schuljahr seit einem Monat wieder in Präsenz unterrichtet hatte. Der Fragebogen wurde online in vier Sprachversionen (Lettisch, Russisch, Englisch, Deutsch) verbreitet. Wir erhielten 50 valide Antworten, womit sich etwas mehr als ein Drittel der ca. 140 Familien an der Schule (inkl. Kindergarten) zur Zeit der Umfrage beteiligte.

Neben der Abfrage allgemeiner Daten der Eltern enthielt der Fragebogen Abschnitte zur Wahl der DSR, zu Sprachkompetenzen, Einstellungen zum Deutschen und Gründen für das Deutschlernen, zur Wahrnehmung der deutschen Sprache in der Welt, zu Sprachen in Riga sowie zu Praktiken der Schule. Hypothese bei der Ausarbeitung der Fragen, entstanden durch Beobachtungen an der Schule sowie in Diskussionen mit Eltern und der Schulleitung,

war, dass Deutsch für viele Familien nicht primäres Ziel der Schulwahl ist, sondern die DSR auch als Privatschule mit guter Betreuung, Ausstattung und Lage bei (im Vergleich zu anderen internationalen Schulen) relativ niedrigem Preis attraktiv ist.

3.1 Gründe für Deutsch

Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse der Studie vorgestellt, die für das Erkenntnisinteresse der IVG-Sektion – Lernmotivationen, Einstellungen und Wahrnehmungen – von Relevanz sind; die folgenden Angaben gehen von 50 Antworten aus. Bei den eigenen Sprachkompetenzen gaben 35 Befragte Russisch als L1 an, 7 Lettisch, und jeweils 3 Deutsch und Englisch. Als Nicht-L1 mit ausreichender Kompetenz für mindestens ein kurzes Gespräch nannten 45 Teilnehmer Englisch, 23 Lettisch, 22 Deutsch, 10 Russisch, 6 Französisch; andere Sprachen wurden jeweils vereinzelt genannt. Es bestätigte sich somit, dass Russisch die mit Abstand häufigste L1 der Schulgemeinschaft ist und Englischkenntnisse weit verbreitet sind. Lettischkenntnisse haben hingegen nur gut die Hälfte der Teilnehmer, Deutschkenntnisse sind bei knapp der Hälfte vorhanden.

Diese Ergebnisse zeigen, dass auch Personen ohne Deutschlernerfahrung die DSR für ihre Kinder wählen. Diese Erkenntnis wird durch Antworten zum Kontakt mit deutschsprachigen Personen außerhalb der Schule bestätigt – 56 % verneinten dies. Von den 44 %, die einen derartigen Kontakt angaben, nannte etwa die Hälfte Deutsch, die andere Hälfte Englisch als primäre Kommunikationssprache mit diesen Personen.

Eine Frage zu Gründen für die Wahl der DSR erlaubte offene Textantworten, die in der Auswertung thematisch zusammengefasst wurden (Tabelle 1).

Tabelle 1: Gründe für die Wahl der DSR

Warum haben Sie die DSR gewählt?	**Zahl der Antworten**
Mehrsprachigkeit, multikulturelle Bildung und Umgebung	10
Qualität der Bildung (z.T. mit Bezug zum deutschen Bildungssystem)	9
Lage der Schule	7
freundliche Atmosphäre, Einstellungen der Lehrer	4
persönliche Beziehungen, Erfahrungen	4
deutsche Sprache	4
kleine Schule / Klassen	3
Sonstiges	4

Häufigste Antworten waren die mehrsprachige oder multikulturelle Atmosphäre und die Qualität des Unterrichts, gefolgt von der Lage der Schule. Auch die deutsche Sprache und persönliche Verbindungen nach Deutschland wurden einige Male genannt. 31 Teilnehmer gaben auf eine andere Frage hin an, dass die Wahl einer anderen Schule erwogen wurde, nur 13 Teilnehmer verneinten dies. Gründe für die mögliche Wahl einer anderen Schule waren z.B. die Gebühren, aber auch hier wurde das Sprachangebot erwähnt. Auf ähnliche Weise waren auch z.B. Meinungen dazu, für wen die DSR besonders geeignet sei, von der internationalen Ausrichtung und der Bedeutung von Sprachen geprägt, wobei Deutsch genannt wurde, aber nicht dominierte (Tabelle 2):

Tabelle 2: Für wen ist die DSR besonders geeignet?

Die DSR ist besonders geeignet für...	**Zahl der Antworten**
...eine Erziehung von Kindern in einem multikulturellen Umfeld	4
...die internationale Gemeinschaft	3
...Personen, die möchten, dass ihre Kinder Sprachen lernen	2
...Personen, die mit den deutschsprachigen Ländern verbunden sind	2
...jeden	2
...Personen, die Deutsch für das Studium oder andere Zwecke lernen wollen	2
...mehrsprachige Eltern, Immigranten und Ex-Pats	2
...russischsprachige Kinder	2
...Personen, die ihren Kindern mehr geben wollen	2
Sonstiges	6

85 % der Befragten gaben an, dass die Kinder mit dem Deutschlernen zufrieden seien. Entsprechend sahen 43 Teilnehmer Deutsch als langfristigen Teil des Bildungsweges (bei 6 Ablehnungen). Alle Teilnehmer konnten sich vorstellen, dass ihre Kinder in einem deutschsprachigen Land studieren, wobei das deutsche Bildungssystem als gut eingeschätzt wird, das Studium in Deutschland zumeist aber nur eine von mehreren Optionen ist. Gleichzeitig wird angegeben, dass auch im Baltikum Deutschkenntnisse für Bildung und Karriere nützlich sein können. Tabelle 3 zeigt, dass persönliche Erfahrungen oder Pläne wichtig sind, aber auch die Qualität ein starkes Argument für eine deutschsprachige Bildung ist. Zudem deutet die Zahl der neutralen Antworten erneut darauf hin, dass Deutsch auch für Familien ohne konkreten Bezug zu Deutsch eine Option sein kann.

Tabelle 3: Gründe, die für ein Studium in Deutschland sprechen

Gründe für ein späteres Studium in Deutschland	**Zahl der Antworten**
persönliche Erfahrungen, Pläne oder die Situation der Familie	12
Qualität der Bildung	10
neutral („warum nicht“; „Kinder sollen das später selbst entscheiden“)	8
allgemeine Möglichkeiten in Deutschland	6
grundsätzlich Positives zu Deutschland	5
eher skeptisch	1

Auf die Frage, in welchen Bereichen die Kinder von Deutschkenntnissen am meisten profitieren werden, nannten 19 Teilnehmer Bildung, aber auch andere pragmatische Aspekte dominierten im Sinne der instrumentellen Motivation beim Sprachenlernen. Auch Persönliches wie die Kommunikation mit Freunden und der Aspekt der Selbsterfüllung wurden erwähnt, waren aber insgesamt weniger wichtig. Für das Reisen oder als Zugang zu Informationen wurde Deutsch hingegen als weniger bedeutend angesehen (Tabelle 4):

Tabelle 4: Bereiche, in denen die Kinder von Deutsch profitieren könnten

Was meinen Sie – in welchen Bereichen wird Ihr Kind am meisten von seinen Deutschkenntnissen profitieren?	**Zahl der Antworten**
Bildung (Schule, Universität)	19
Arbeit, Karriere	14
Kommunikation mit deutschsprachigen Personen	11
persönliche Entwicklung, Erfahrungen, Selbsterfüllung	9
Reisen	4
Zugang zu Informationen	3

3.2 Einstellungen zum Deutschen

Neben den wichtigsten Fragen zur Wahl der DSR soll nun auf Fragen nach Wahrnehmungen und Einstellungen zum Deutschen eingegangen werden. Dabei ergab sich, dass die Sprache oft auf Freunde oder Verwandte bezogen wird. Assoziationen zur deutschen Sprache riefen häufig klassische Stereotype wie Disziplin oder Ordnung ab, es wurden aber auch Kultur, Orte und

die wirtschaftliche Bedeutung Deutschlands genannt. Deutsch wird insgesamt positiv gesehen, aber auch als „schwere Sprache" bezeichnet (Tabelle 5):

Tabelle 5: Assoziationen zur deutschen Sprache

Assoziationen zum Deutschen	**Zahl der Antworten**
persönliche Beziehungen, Heimat, Freunde	9
Disziplin, Ordnung, Ernsthaftigkeit	9
unspezifisch positiv	7
Kultur (z.B. Goethe, Heine)	6
Orte (z.B. Berlin, Alpen)	5
Lehnwörter o.ä.	4
Bedeutung, Entwicklung, Stabilität	4
DSR	3
schwere Sprache	3

Auf die Frage nach der Rolle des Deutschen in der heutigen Welt gaben 27 Befragte an, dass diese positiv oder in Hinblick auf Sprecherzahlen und die Bedeutung der deutschsprachigen Länder wichtig sei, ohne dass dabei die Bedeutung des Englischen in Frage gestellt würde. 9 Antworten sprachen Deutsch hingegen keine wichtige Rolle zu; 5 Antworten waren ambivalent. Auch hierbei waren der europäische Kontext sowie Wirtschaft, Bildung und Arbeitsmöglichkeiten wichtig, aber auch persönliche Aspekte. Bemerkenswert ist, dass die wenigen Antworten in den deutschsprachigen Fragebögen hier eher skeptisch waren. Da diese Antworten schwerer zusammenzufassen sind, sollen einige Zitate genannt werden, die exemplarisch für ihre Bandbreite stehen:

– *На нем говорит ряд стран, близких мне по культуре и ценностям* (Mehrere Länder, die mir nahe stehen mit ihrer Kultur und ihren Werten, sprechen diese Sprache)
– *Отличное образование* (Ausgezeichnete Bildung)
– *Немецкая экономика – один из двигателей ЕУ* (Die deutsche Wirtschaft – eine der führenden in der EU)
– *незначительная. С точки зрения кол-ва людей. носителей данного языка. Значительная – с точки зрения роли немецкой экономике в современной Европе* (nicht wichtig. Aus der Perspektive der Zahl der Personen, die die Sprache sprechen. Aber wichtig aus der Perspektive der deutschen Wirtschaft im heutigen Europa)

- *Важнейший язык объединенной Европы* (Wichtigste Sprache im vereinten Europa)
- *Eine geringe. Die Hauptsprachen auf dieser Welt sind doch eher Englisch, Spanisch und Russisch. Oder nicht? Und ich bin der Meinung, wenn man mehr Sprachen gut drauf hat, dann kommt man weltweit gut klar und kann überall arbeiten.*
- *Ja ir sakari ar Vāciju, valodai ir liela nozīme. Atsevišķās nozarēs (vēsture) bez vācu valodas nav iespējams iegūt augstākā līmeņa profesionalitāti, jo literatūra ir nepieejama.* (Wenn man Verbindungen nach Deutschland hat, hat die Sprache eine große Bedeutung. In einigen Bereichen (Geschichte) ist es nicht möglich, professionell auf höherem Niveau zu arbeiten, da keine Literatur verfügbar ist.)

Zur Wahrnehmung des Deutschen in Riga gab fast die Hälfte der Befragten an, Deutsch außerhalb der Schule nicht zu bemerken – was in Anbetracht der durch Linguistic-Landscape-Studien dokumentierten Präsenz bemerkenswert ist. Einige Teilnehmer wiesen auf deutschsprachige Personen, z.B. Touristen oder Studenten, oder Wirtschaftsbeziehungen hin. Kein Bezug wurde hingegen zu historischen Sprachbeispielen (z.B. Inschriften in der Altstadt oder auf Friedhöfen) hergestellt. Entsprechend wurde die Frage nach der historischen Rolle des Deutschen in Lettland von über einem Drittel der Befragten gar nicht beantwortet. Es gab allerdings auch einige sehr detaillierte Antworten, etwa zu spezifischen deutschsprachigen Personen, der Gründung Rigas oder zur Architektur. Es gab hingegen fast keine negativen Assoziationen, die in Anbetracht der jahrhundertelangen Vorherrschaft der Deutsch-Balten oder der Besatzung im Zweiten Weltkrieg durchaus erwartbar gewesen wären.

Auch hier seien noch einmal einige Antworten zitiert, die die Bandbreite der Perspektiven zeigen und dabei den deutsch-lettischen Kulturkontakt hervorheben (Tabelle 6):

Tabelle 6: Die historische Rolle des Deutschen in Lettland

Zitat	**Übersetzung**	**Thematik**
Mir ist aufgefallen, dass viele ältere Letten noch ein paar Worte Deutsch können. Die junge Generation aber nicht mehr.	–	*Deutsch als Sprache der älteren Bevölkerung*
Latvian occupation and struggles during WW2	die Besatzung Lettlands und Kämpfe im 2. Weltkrieg	*2. Weltkrieg*
bez vācu valodas Latvijas vēsture nav izpētāma	ohne Deutsch kann man die Geschichte Lettlands nicht erforschen	*lettische Geschichte*
Много заимствованных немецких слов в латышском языке	Viele Entlehnungen aus dem Deutschen im Lettischen	*Einfluss auf die lettische Sprache*
Район Межапарк, был построен немцами и до сих пор сохранена архитектура того времени.	Der Stadtteil Mežapark wurde von Deutschen gebaut und hat bis heute die Architektur der Zeit bewahrt.	*Stadtteil*
Моего дедушку завут Арнольд!	Mein Großvater hieß Arnold!	*Familiengeschichte*

4. Schlussfolgerungen

Die Studie zu Lernmotivationen und Einstellungen an der Deutschen Schule Riga konnte einige Erkenntnisse zu Perspektiven auf das Deutsche in Lettland zu Tage fördern. Bei der Auswertung muss zwar bedacht werden, dass die Befragten eine grundsätzliche Bereitschaft gezeigt haben, sich mit Deutsch zu beschäftigen bzw. Deutsch als bedeutenden Teil in den Bildungsweg ihrer Kinder einzuschließen. Aufgrund des geringen Anteils deutschsprachiger Familien lassen sich dennoch einige Tendenzen festmachen, welche Wahrnehmungen existieren.

Insgesamt wird Deutsch in Lettland überwiegend positiv gesehen. Die Motive für die Wahl der Schule und die deutsche Sprache sind überwiegend pragmatisch: Chancen in Schulbildung und Studium, wirtschaftliche Aspekte und spätere Karrieremöglichkeiten. Die deutsche Kultur und persönliche Erfahrungen mit Deutsch(land) können zusätzliche Faktoren sein, spielen bei vielen Eltern aber keine große Rolle. Ebenso sind historische Aspekte von geringer Relevanz – im positiven wie im negativen Sinne.

Interessant ist, dass andere Sprachen an der DSR und der Unterricht in Englisch und Lettisch bzw. Russisch auch als wichtig angesehen werden. Deutsch wird also als Teil einer weiteren Mehrsprachigkeit betrachtet und als Gegenpol zu Diskursen und Praktiken der Einsprachigkeit in Lettland gewählt. Die Hypothese, dass es bei der Wahl der DSR oft nicht (nur) um Deutsch an sich geht, sondern Deutsch als Teil eines mehrsprachigen „Gesamtpaketes" gesehen wird, lässt sich also bestätigen. Gleichzeitig bleibt die als qualitativ hochwertig empfundene Arbeit der Schule fundamental für die Schulwahl. Deutsch darf aber gerne wichtiger Teil des Bildungsweges bleiben, wenn es denn einmal gewählt wurde – die Befragten sind mit der Rolle des Deutschen im Leben ihrer Kinder zufrieden.

Somit bestätigt die Studie andere Untersuchungen zu Sprachlernmotivationen: Bei der Sprachwahl herrschen vor allem pragmatische Gründe vor – in Hinblick auf Bildungsmöglichkeiten, Karrierechancen und, gerade für Deutsch, seine wirtschaftliche Stärke (vgl. dazu z.B. Schmidt 2014, Mackiewicz 2019). Kulturelle Aspekte können als Nebengründe von Bedeutung sein, sind aber nicht primäre Motivation. Die Relevanz historischer Verbindungen mag für das Baltikum anders beantwortet werden als für Regionen, in denen Deutsch weniger präsent war oder in denen der Umgang mit der deutschen Vergangenheit schwieriger ist. Insgesamt gilt, dass historische Kontakte zwischen Deutschland und dem Baltikum nur einem Teil der Befragten bewusst sind und gegenüber alltäglichen Belangen eine geringe Rolle spielen.

Die DSR ist damit ein ermutigendes Beispiel dafür, dass durch ein gutes Bildungsangebot für bzw. auf Deutsch eine Nachfrage dafür generiert werden kann – und dies auch bei Personen, die zuvor kaum Bezug zu Deutsch hatten. Im Fall der DSR ist dies im Kontext eines allgemeineren Wunsches nach Mehrsprachigkeit einer sich oftmals inter- bzw. transnational fühlenden Gemeinschaft in Lettland zu sehen. Für deutsche Kulturmittler wie für die Germanistik bedeutet dies, dass bei der Werbung keine „falsche Scheu" an den Tag gelegt werden muss – wobei das Sprachmarketing für Deutsch selbstredend mit Respekt für andere Bildungswege und Mehrsprachigkeitsszenarien einhergehen sollte. Dabei sollte der Fokus auf pragmatische Aspekte des Deutschlernens gelegt werden. Die Studie zeigt somit auch, dass sich eine Analyse sprachlicher Diskurse, Praktiken und Interessen an einem Ort in Verbindung mit individuellen Anstrengungen im Bildungsbereich auszahlen kann, um Menschen von Deutsch zu überzeugen.

Literaturverzeichnis

Al-Hoorie, Ali H. (2017): Sixty Years of Language Motivation Research: Looking Back and Looking Forward. In: *SAGE Open,* 7(1).

Bender, Reet (2017): „Babel“ im Baltikum. Die drei Ortssprachen Deutsch, Estnisch und Russisch in deutschbaltischen Lebenserinnerungen. In: Pasewalck, Silke; Bers, Anna; Bender, Reet (Hg.): *Zum Beispiel Estland. Das eine Land und die vielen Sprachen*. Göttingen: Wallstein, 52–66.

Breckle, Margit; Johanning-Radžienė, Antje (2013): Deutsch in Litauen: Quantitative Auswertung einer Studie zur Sprachlernmotivation. Vaasa: University of Vaasa.

Lauze, Linda (Hg.) (2017): *Language Situation in Latvia 2010–2015. A Sociolinguistic Study.* Riga: Latvian Language Agency.

Lazdiņa, Sanita; Marten, Heiko F. (2019): Multilingualism, Language Contact and Majority-Minority Relations in Contemporary Estonia, Latvia and Lithuania. In: Lazdiņa, Sanita; Marten, Heiko F. (Hg.): *Multilingualism in the Baltic States*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–25.

Mackiewicz, Maciej (2019): Förderung von DaF in Polen. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele (Hg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit.* Berlin, Boston: de Gruyter, 679–700.

Marten, Heiko F. (2021a): Die Stellung des Deutschen im Baltikum: Linguistic Landscapes, gesellschaftliche Funktionen und Perspektiven für die Nutzung im Sprachmarketing. In: Ziegler, Evelyn; Marten, Heiko F. (Hg.): *Linguistic Landscapes in deutschsprachigen Kontexten*. Berlin u.a.: Lang, 261–298.

Marten, Heiko F. (2021b): Deutsch in seinem „äußeren Kreis“: Das Konzept Ergänzungssprache der Gesellschaft. *Schnittstelle Germanistik. Forum für Deutsche Sprache, Literatur und Kultur des mittleren und östlichen Europas,* 2/2021, 195–215.

Marten, Heiko F.; Lazdiņa, Sanita (2019): Mehrsprachigkeitsdiskurse im Bildungskontext in Lettland zwischen Populismus und Weltoffenheit. *German as a Foreign Language,* 1(2019), 118−145.

Marten, Heiko F.; Martena, Sanita (i. Dr.): Deutsch als Teil der Mehrsprachigkeit im heutigen Lettland: Praktiken und Einstellungen an der Deutschen Schule Riga. In: Saagpakk, Maris; Johanning-Radžienė, Antje; Eidukevičienė, Rūta; Heero, Aigi (Hg.): *Baltische Erzähl- und Lebenswelten.* Berlin: De Gruyter.

Riemer, Claudia (2019): Stärkung der Motivation zum Deutschlernen. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele (Hg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit*, Berlin, Boston: de Gruyter, 365–380.

Schmidt, Gabriele (2014): „There is more to it“: A qualitative study into the motivation of Australian university students to learn German. *German as a Foreign Language,* 3, 21–44.

Interkulturelle Motivation der polnischen Germanistik-Studierenden

Maciej Mackiewicz (Poznań)

Abstract: Eine breit angelegte Untersuchung unter den Teilnehmern von studienbegleitenden DaF-Kursen an polnischen Hochschulen (Mackiewicz 2014) hat gezeigt, dass die interkulturelle Orientierung kaum eine Rolle in der Lernmotivation spielt. Die vorliegende Studie wurde mit Germanistik-Studierenden an der Universität Poznań durchgeführt, deren Motivation zum Deutschlernen samt interkulturellen Motiven mit Hilfe von Sprachlernmotivationsbiografien untersucht wurden. Aussagen der Germanisten zu der Phase unmittelbar vor dem Studium (Oberschule) weisen darauf hin, dass Bezüge zwischen Sprach- und Kulturlernen wichtiger werden, als dies bei Nicht-Germanisten der Fall war. Während des Studiums selbst steigt die Rolle der interkulturellen Motive bei vielen befragten Germanistikstudierenden, was ihre Motivation von der der Teilnehmenden an studienbegleitenden Kursen deutlich unterscheidet.

Keywords: Lernmotivation, interkulturelle Motive/Orientierung, Deutsch als Fremdsprache, Germanistikstudium in Polen

1. Interkulturelle Motivation

Wenn beim Fremdsprachenlernen Kulturerfahrungen und (inter)kulturelle Erlebnisse die Lernmotivation stärken, kann von einer „interkulturellen Motivation" die Rede sein. Im Konzept der „interkulturellen Motivation" wird einerseits der einflussreichen Theorie von Robert C. Gardner (1985; 2010) und seiner „integrativen Orientierung" Rechnung getragen, andererseits aber werden andere Akzente gesetzt und neue Motivationsfaktoren, ggf. Motive berücksichtigt, die als „interkulturelle Orientierung" und daraus resultierende „interkulturelle Motivation" bezeichnet werden. Empirische Untersuchungen der interkulturellen Motivation beim Fremdsprachenlernen sollen sowohl Einstellungen der Lerner zur Zielsprachenkultur, wie auch ihre Reflexionen über die interkulturellen Zusammenhänge zwischen der eigenen und der fremden Kultur berücksichtigen. Somit sollen u.a. solche soziokulturellen Aspekte des Fremdsprachenlernens einbezogen werden, die in erster Linie mit den Postulaten des interkulturellen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik zusammenhängen, vor allem mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz (IKK).

Die „interkulturelle Motivation" gilt als potentieller Teil des Motivationskomplexes, der sich aus breiter verstandenen kulturellen, und nicht nur

sprachlichen Unterschieden zwischen der Kultur des Lernenden (K1) und der Kultur des Zielsprachenlandes (K2) speist.

> Bei der interkulturellen Motivation spielen die kulturelle „Vorprogrammierung“ des Lernenden, sein eigenes soziokulturelles Umfeld, die kulturelle Spezifik der (eingangs) fremden Zielsprachenkultur und deren Wahrnehmung eine besondere Rolle. Das Wechselspiel zwischen Kultur K1 und Kultur K2 (und dessen Bewusstwerden bei dem Lernenden) ist demzufolge grundlegend für die interkulturelle Motivation. Diese Art von Motivation kann in verschiedenem Grade (Intensität) neben der instrumentellen oder gar anstatt der instrumentellen Motivation lernfördernd sein. (Mackiewicz 2014: 78)

Die interkulturelle Motivation setzt sich aus einer Reihe von Motiven zusammen, die auf verschiedene Komponenten der interkulturellen Kompetenz hinauslaufen und insgesamt als „interkulturelle Orientierung“ bezeichnet werden können. Die interkulturellen Motive, die kognitiver, affektiver oder konativer (verhaltensbezogener) Art sein können, beziehen sich auf jeweils einen der drei Hauptbereiche: Wissen, Haltungen und Fähigkeiten. Quantitative Erhebungsmethoden und entsprechende Analyseverfahren erlauben es, den Index der jeweiligen interkulturellen Motivation präzise zu bestimmen. Allerdings sind Sprachbiographien auch wichtige Instrumente qualitativer Motivationsforschung, da sie individuelle motivationale Prozesse veranschaulichen.

2. *Sprachlernmotivationsbiographien*

Der qualitative Ansatz ist für die Erforschung der motivationalen Dynamik und der Prozesshaftigkeit der Motivation bestens geeignet. „Sprachlernmotivationsbiographien“ (Riemer 2003: 79) sind thematisch etwas eingeschränkte Sprachbiographien zur Erhebung von Daten, die sich auf das Fremdsprachenlernen (samt motivationalen Hintergründen) beziehen. Sprachlernmotivationsbiographien können ein offenes Format haben, bei dem den Untersuchungsteilnehmenden nur ein Schreibimpuls gegeben wird (vgl. z.B. Riemer 2005). Meine qualitative Studie von 2014 und die aktuelle Studie bedienten sich allerdings einer vorstrukturierten Sprachlernmotivationsbiographie, die eine halboffene Form hatte und somit alle für das Forschungsdesign relevanten Aspekte berücksichtigte. Obwohl das vorstrukturierte Erhebungsformat den Vorteil hat, dass die mit dessen Hilfe eingesammelten Biographien alle (oder zumindest die meisten) für die Untersuchung relevanten Angaben und Reflexionen enthalten können, ist stets zu beachten, dass die Daten weder repräsentativ noch generalisierbar sind. Dafür aber vermögen diese introspektiven schriftlichen Aussagen eine breite Palette von

Sprachlernmotiven, Einstellungen und anderen individuellen Faktoren zu zeigen. Der retrospektive Teil der Sprachbiographie erlaubt es wiederum, die Dynamik der motivationalen Prozesse in längerer Zeitperspektive nachzuvollziehen.

3. *Qualitative Untersuchung der Studie von 2014[1] – wichtigste Befunde*

An der qualitativen Untersuchung der Studie in Polen haben als Biographen 73 Studierende teilgenommen, die zur Zeit der Befragung Teilnehmer studienbegleitender Deutschkurse an fünf polnischen Hochschulen waren (zwei in Poznań, jeweils eine in Gliwice, Warszawa und Zamość). Studierende der Fachrichtung Germanistik, bei denen besondere Kulturinteressen oder interkulturelle Motive zu vermuten waren, wurden damals aus der Stichprobe ausgeschlossen.

Die wichtigsten Befunde dieser qualitativen Untersuchung waren:

- Die polnischen Biographen haben mit ihren Berichten den dynamisch-prozessualen Charakter der Motivation zum Deutschlernen bestätigt;
- Mit der Zeit evolvierte nicht nur die Intensität der Motivation, sondern auch ihr Charakter;
- Nach einer längeren Lernzeit war die motivationale Denkstruktur der DaF-Lerner viel zielorientierter, extrem pragmatische Ziele standen ganz vorne;
- Vor allem wurden Kommunikationsziele und Kommunikationsmotive genannt, begleitet von Leistungs- und Nützlichkeitsmotiven (in erster Linie in Bezug auf das künftige Berufsleben oder Reiseperspektiven);
- Das Interesse an der Kultur der DACHL-Länder spielte bei der Entscheidung, Deutsch zu lernen, kaum eine Rolle;
- Im weiteren Lernprozess spielten interkulturelle Motive für polnische Biographen mehrheitlich keine oder nur eine geringe Rolle;
- Einige DaF-Lerner berichten von der mit der Zeit wachsenden Rolle interkultureller Motive und es wurde ein steigendes Bewusstsein von Zusammenhängen zwischen dem Sprach- und Kulturlernen festgestellt;
- In den meisten Sprachbiographien besteht eine Kausalbeziehung zwischen einer positiven Einstellung zur Zielsprachengesellschaft (vor allem Deutschland) und einer stärkeren Motivation der polnischen DaF-Lernenden.

1 Ausführliche Darstellung und Auswertung der qualitativen und quantitativen Studie bei Mackiewicz (2014).

4. Aktuelle Studie (2021)

Die aktuelle Studie versteht sich als Fortsetzung der Studie von 2014[2], allerdings ist sie auf polnische Studierende beschränkt und umfasst nur den qualitativen Teil – Sprachbiographien. Die Untersuchung ist zugleich eine Ergänzung der früheren Studie, da sie Untersuchungsteilnehmende einbezieht, die damals, als Germanistikstudierende und somit nicht „typische" DaF-Lerner, ausgeschlossen wurden. Der Untersuchung lagen folgende Forschungsfragen zugrunde:

– Welche Motive spielen eine Rolle beim Deutschlernen der polnischen Germanistikstudierenden?
– Wie groß ist die Rolle der interkulturellen Motive und der interkulturellen Orientierung bei Germanistikstudierenden?
– Lassen sich individuelle qualitative Unterschiede in der Interkulturellen Motivation (IKM) feststellen?
– Wie dynamisch ist die Motivation (auch die IKM) in einer längeren Zeitperspektive?
– Beeinflusst das Germanistikstudium das Kulturbewusstsein und/oder die IKM der Probanden?
– Beeinflussen Primärerfahrungen in deutschsprachigen Ländern oder mit deutschsprachigen Personen die interkulturelle Motivation?

Die Biographen waren Studierende der Fachrichtung Germanistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (3 Seminargruppen): 20 StudentInnen im Bachelorstudium (2 Seminargruppen) und 18 StudentInnen im Masterstudiengang (1 Seminargruppe). Die Untersuchungsteilnehmenden waren im Alter von 19 bis 24 Jahren und ihre Muttersprache war vor allem Polnisch (36) und nur in zwei Fällen Russisch. Die Untersuchung wurde von Ende April bis Anfang Juni 2021 online durchgeführt.

Die qualitative Untersuchung erfolgte, ähnlich wie in der ersten Studie, mithilfe von Sprachlernmotivationsbiographien. Das in der Studie eingesetzte Format der Sprachlernbiographie hat die Form eines auszufüllenden Rasters, das den Untersuchungsteilnehmenden als MS-Word-Datei zugeschickt wurde. Das Format war halboffen, das Biographie-Raster hatte eine

2 Der qualitative Teil der Studie umfasste Sprachbiographien und der quantitative Teil wurde in erster Linie den interkulturellen Motiven gewidmet, die in Form von 20 Likert-Skala-Items operationalisiert wurden. Der Begriffsbestimmung der interkulturellen Motivation folgend wurden drei Statement-Komplexe formuliert, die den drei Hauptbereichen der interkulturellen Motivation entsprechen: Wissen, Einstellungen und Haltungen, Fähigkeiten. Das Ergebnis der quantitativen Untersuchung war der Indexwert der interkulturellen Orientierung.

vorgegebene Struktur und wurde mit Leitbegriffen und Hilfsfragen zu jedem Aspekt versehen. Die Sprache der Biographien war Polnisch. Die allgemeine Struktur des Rasters war wie folgt:

1. Gelernte Fremdsprachen und Kontakte mit deutschsprachigen Ländern und deutschen Muttersprachlern
2. Die Anfangsphase des Deutschlernens (Entscheidung, Motivation und Motivierung, Kulturwissen und Kulturerfahrungen, Bedeutung der Kultur des deutschsprachigen Raumes und interkulturelle Kompetenz, Deutschlandbild vs. Motivation, erste Leistungen/Noten)
3. Zeit unmittelbar vor dem Germanistikstudium (Motivation und Motivierung, Kulturwissen und Kulturerfahrungen, Bedeutung der Kultur des deutschsprachigen Raumes und interkulturelle Kompetenz, Deutschlandbild, erste Leistungen/Noten)
4. Aktueller Stand (Lernziele – Motivation – Motivierung, Cultural Awareness vs. Lernziele und Motivation, Kulturwissen und interkulturelle Kompetenz, Erfahrungen mit der Zielsprachenkultur vs. Deutschlernen, Kommunikation in deutscher Sprache vs. Motivation, Deutschlandbild und Einstellungen zu „Land und Leuten" vs. Motivation und Entwicklung der Sprachfertigkeiten, Leistungen/Noten)

Die Biographien wurden von den Studierenden auf der MS Teams-Plattform hochgeladen und anschließend anonymisiert und mit Codes versehen. Die qualitativ-interpretativen Analysen berücksichtigten alle Lernetappen, wobei bei Aussagen zu der jeweiligen Phase vergleichend vorgegangen wurde. So konnten in der Auswertung individuelle Motive und Einstellungen, aber auch motivationale Tendenzen erfasst werden.

4.1 Motivation zu Beginn des Deutschlernens

Für viele Untersuchungsteilnehmende war Deutsch eine zweite Fremdsprache, die ihnen in der Grundschule oder im Gymnasium quasi aufgezwungen wurde. Somit hatten die Schüler keine Wahl und keine besonderen Anfangsmotive. Eine Reihe von Probanden erinnert sich, dass ihre Motivation eher schwach war und Schwierigkeiten beim Erlernen der Sprache demotivierend wirkten, besonders am Anfang. Englisch erscheint dabei als Konkurrenz für Deutsch. Als motivierende Faktoren in dieser Zeit werden meistens die Noten betrachtet, aber auch die motivierende Rolle der Eltern oder anderer Familienmitglieder wird erwähnt.

Einzelne Biographien belegen eine besondere, motivierende Rolle der LehrerInnen. Dass LehrerInnen eine zentrale Rolle bei der Motivierung zum Deutschlernen spielen können, wird auch in Aussagen deutlich, in denen über

fehlende motivierende, aber auch pädagogische und methodische Fähigkeiten seitens der LehrerInnen berichtet wurde, was im Endeffekt zur Demotivation führte.

Das anfängliche Deutschlernen in der Grundschule oder auf dem Gymnasium wird in einigen Aussagen mit besonders großer Motivation assoziiert:

> *Die Motivation war enorm. Zahlreiche Schüleraustausche, bei denen die Kommunikation sehr wichtig war, waren ebenfalls motivierende Faktoren. Seit ich angefangen habe, Deutsch zu lernen, war ich erfolgreich und habe an zahlreichen Wettbewerben teilgenommen. Erfolg in der Schule und gute Noten motivierten mich, weiter zu lernen. (MA_03)*

Dennoch: Wird mit Deutschunterricht erst später, z.B. in der Oberschule, begonnen und ist die Entscheidung eigenständig, so können Einstellungen positiver, Motive bewusster und die Motivation noch stärker sein:

> *Es war meine eigene Entscheidung und schließlich wurde mein Traum wahr. Zunächst wollte ich die Grundlagen der Aussprache und die wichtigsten Vokabeln auswendig lernen. Ich lebe in Niederschlesien, und ich denke, dass die deutsche Sprache in dieser Region wichtig ist, weil sie ziemlich nah an der Grenze liegt, manchmal kommen Deutsche in meine Stadt, oder Leute aus Polkowice gehen nach Deutschland, um zu arbeiten. Meine Motivation war sehr hoch, weil ich mehr wissen wollte als meine Mitschüler. Ich habe mir sehr viel Mühe gegeben. Nach dem Unterricht habe ich viel Zeit damit verbracht, Notizen zu machen und zu wiederholen, aber es hat Spaß gemacht und war angenehm. (BA_10)*

Die Biographen mussten sich ferner zur Rolle der deutschen Kultur und der kulturellen Bezüge beim Deutschlernen in der Grundschule oder im Gymnasium äußern. Für die vorliegende Studie geradezu fundamental war die Frage, ob neben instrumentellen auch (inter)kulturelle Motive eine Rolle spielten. Dies wurde in nahezu keiner Aussage belegt, und die Biographien legen nahe, dass die polnische Schule und der Deutschunterricht (als Unterricht der zweiten obligatorischen Fremdsprache) kaum (inter)kulturelle Motive stärken können.

4.2 Zeit unmittelbar vor dem Germanistikstudium

Die Zeit an der Oberschule ist meistens eine einschneidende Phase. Entweder steigt bei den künftigen Germanistikstudierenden die Motivation deutlich und das Deutschlernen, samt Kulturlernen, wird bewusster, oder umgekehrt: Die Motivation nimmt ab. Von negativen Tendenzen in jener Zeit berichten allerdings nur wenige Probanden.

Steigende Motivation ist sowohl auf pragmatische wie auch kulturelle Motive zurückzuführen. Gemeinsam für derartige Berichte über positive motivationale Tendenzen ist ein steigendes Bewusstsein für die Bedeutung von Deutsch etwa im Berufsleben oder die Rolle dieser Sprache als ein Schlüssel zur deutschsprachigen Kultur.

> *So wirklich habe ich die Entscheidung, Deutsch zu lernen, getroffen, als ich in der Oberschule war. Dazu hat mich das Hören der Musik von Rammstein ermutigt und ich wollte verstehen, worum es in ihren Texten geht. Mit der Zeit fand ich Gefallen an der deutschen Sprache und beschloss, dass ich sie gerne lernen möchte. In meiner Schule spielte Deutsch eine marginale Rolle, was ich heute noch spüre, und kein Lehrer hat mich dazu gebracht, es lernen zu wollen. (...). Was mich am meisten motiviert hat, war, eine neue Fähigkeit zu erlernen und Texte der Kultur auf Deutsch zu verstehen. (BA_01)*

> *Vor meinem Studium habe ich viel Zeit damit verbracht, Deutsch zu lernen, und ich war sehr motiviert, denn ich wollte die besten Ergebnisse im Abitur erzielen und in die Fachrichtung meiner Wahl aufgenommen werden. Mein Wissen über die deutschsprachigen Länder war viel größer, in der Schule (Gymnasium, Oberschule) haben wir oft über deutschsprachige Länder, Stereotypen, kulturelle Unterschiede gesprochen; eine wichtige Erfahrung für mich war eine Reise nach Deutschland (Köln) im Rahmen eines Schüleraustausches. Kulturelles Wissen war für mich definitiv wichtiger, vor allem im Hinblick auf mein zukünftiges Studium der Germanistik. (MA_02)*

Bei den Beispielen der sinkenden Motivation werden solche Faktoren wie ein demotivierender Lehrer oder langweiliger Unterrichtsstoff erwähnt. Dennoch ist solchen Erinnerungen indirekt zu entnehmen, dass die jeweilige Motivation ggf. einen qualitativen Wandel erfahren hat. So ist z.B. das Leistungsmotiv, verstanden als Bestreben nach einer guten Note, in den Vordergrund getreten.

> *In der Abiturklasse hat meine Motivation stark nachgelassen. Ich fand den Stoff im Unterricht langweilig. Trotzdem habe ich mir viel Mühe gegeben, Deutsch zu lernen. (MA_03)*

In dem oben zitierten Fragment ist es symptomatisch, dass die Probandin, generell skeptisch in Sachen Lernmotivation in jener Zeit, indirekt (und möglicherweise unbewusst) zugibt, dass die Motivation doch recht stark war. Sie schreibt von großen Anstrengungen, Deutsch zu lernen, was ja als ein Element oder eine Stufe der Motivation verstanden werden kann. Etwa in dem Modell von Williams und Burden (1997: 121) wird die Motivation als ein Kontinuum dargestellt, das aus drei Stufen besteht: (1) Gründe, etwas zu tun, (2) Entscheidung, etwas zu tun, (3) Aufrechterhaltung der Anstrengungen. In der Biographie MA_03 sind in dieser Phase alle Stufen zu beobachten, die

„Aufrechterhaltung der Anstrengungen" erst recht. Allerdings sind mittlerweile die Gründe, Deutsch zu lernen, etwas anders geworden. Die Deutschlehrerin sei streng und der Unterricht selbst sehr stressig für die Schülerin gewesen: *Ein Fehler führte zu einer negativen Note*. Dies ist ein Beleg dafür, dass eine negative Motivation, die auf Angst vor schlechten Noten zurückzuführen ist, von Lernern nicht unbedingt als Motivation wahrgenommen wird.

Für einige Untersuchungsteilnehmende wurden in der Oberschule Kulturwissen und interkulturelle Fähigkeiten wichtiger als früher und hatten einen Einfluss auf die Wahl der Studienrichtung. Demnach sind in dieser Phase Ansätze der interkulturellen Motivation bei denen zu beobachten, die über die rein instrumentelle Motivation hinausgingen und sich nicht über sinkende Motivation beklagten.

> *Ich begann mich für deutsche Literatur und Philosophie zu interessieren, was mich ermutigte, dieses Studienfach zu wählen. (BA_09)*

Persönliche Kontakte und direkte Kulturerlebnisse haben eine fundamentale Bedeutung für die Entscheidung, Germanistik zu studieren und sind als wichtige Motivationsfaktoren für das Deutschlernen zu betrachten. So eine typische Aussage:

> *Nach einiger Zeit begann ich mich für deutsche Musik zu interessieren, insbesondere für deutschsprachige Musicals, durch die ich einen Teil der deutschen Kultur kennen lernte. Ich habe angefangen, Deutschland zu besuchen, weil der Chor, in dem ich singe, Kontakt zu einem deutschen Jugendorchester hatte, und dort habe ich angefangen, die Menschen und ihre Kultur besser kennenzulernen. Mein Interesse an der deutschen Kultur beeinflusste meinen Wunsch, ihre Sprache zu lernen und dann meine Entscheidung, Germanistik zu studieren. (BA_07)*

4.3 Phase des Germanistikstudiums

„Aktueller Stand" in den untersuchten Sprachlernmotivationsbiographien betrifft die Zeit des Germanistikstudiums entweder der 1. (Bachelor) oder der 2. Stufe (Master). Schon eingangs ist festzuhalten, dass die Biographen generell über eher starke Motivation berichten und ihre Aussagen meistens auch auf das Vorhandensein von interkultureller Motivation hindeuten. Dabei wird die Lernmotivation der Masterstudierenden öfter durch pragmatische, berufsbezogene Faktoren gefördert.

Eine intrinsische, durch den Wunsch nach Kulturerfahrungen getriebene Motivation wird in einer Reihe der Biographien belegt.

> *Meine Hauptmotivation ist der Wunsch, mehr über die deutsche Sprache und die Kultur der deutschsprachigen Länder zu erfahren. Auch meine Eltern und einige Lehrer beeinflussen meine Motivation, wenn ich Momente des Zweifels verspüre. (BA_05)*

> *Das Kennenlernen der Kultur der deutschsprachigen Länder hat sich zweifellos positiv auf meine Motivation ausgewirkt, ich bin z.B. sehr motiviert durch die Möglichkeit, die Werke deutschsprachiger Schriftsteller im Original zu lesen. (BA_09)*

Auch wenn einige Biographen von einer sinkenden Motivation berichten, werden doch Motive genannt, die eine Demotivation nicht zulassen:

> *In letzter Zeit habe ich festgestellt, dass meine Motivation beim Deutschlernen nachgelassen hat. (...) Ich denke aber, dass dies nur vorübergehend ist und sich nicht negativ auf meine Kompetenz und Motivation auswirken wird, da ich nach wie vor der Meinung bin, dass die deutsche Sprache sehr wichtig ist und mir viele berufliche und andere Möglichkeiten eröffnet. (MA_06)*

In einigen Biographien wird die pandemische Wirklichkeit der Jahre 2020–2021 berücksichtigt, aber nur eine Masterstudentin schreibt offen von einer, durch COVID-19 bedingten, sinkenden Motivation. An diesem Beispiel wird deutlich, welch negative Folgen Isolation, fehlende Kontakte mit Menschen und Kultur für den Lernprozess und die Lernmotivation von sensibleren Lernern bringen kann.

> *Während der Pandemie bemerkte ich Probleme mit der Konzentration und Motivation. Ich bemerkte einen Abwärtstrend und ein mangelndes Interesse am Weiterlernen. In der Vergangenheit, vor der Pandemie, traten manchmal Konzentrationsschwächen auf, aber ich bin damit effektiv umgegangen, indem ich meine Umgebung veränderte – ich lernte vor Prüfungen in der Bibliothek, in einem Café, im Freien oder mit jemandem zusammen. Allerdings hat es nie so lange gedauert wie jetzt. Jetzt ist der Trend abwärtsgerichtet oder seit langem auf dem gleichen Niveau. Ich glaube, ich mache eine Sprachregression durch und habe mehr Misserfolge als Erfolge. Der fehlende direkte Kontakt mit der Kultur macht es schwierig, meine Fähigkeiten zu erweitern und neues Wissen zu erwerben. Isolation wirkt sich sehr negativ auf mich und mein Funktionieren aus. (MA_10)*

Besonders symptomatisch für Biographien der Masterstudierenden sind Belege einer stabilen oder steigenden Motivation, die durch aktuelle Berufserfahrungen oder erhoffte Arbeitsperspektiven gefördert wird.

> *Im Moment ist mein Ziel, einen guten Job und ein zufriedenstellendes Gehalt zu bekommen. Das Wichtigste ist für mich die Kommunikationskompetenz. (MA_08)*

Auch direkte berufliche Kommunikation mit Deutschen, so häufig bei Masterstudierenden, steigert die Motivation:

> *Ich habe die Möglichkeit, mich außerhalb des Studiums auf Deutsch zu verständigen – hauptsächlich in der Arbeit. Meistens ist das Kommunikation per E-Mail, gelegentlich auch per Telefon, und ich finde es befriedigend, weil ich es bisher immer geschafft habe, meine Ziele zu erreichen, was mich motiviert. (MA_02)*

Das Bewusstsein von kulturellen und sprachlichen Zusammenhängen wird durch das Germanistikstudium (und angebotene Seminare) größer. Dabei wird auch eine positive Korrelation mit der Motivation wahrgenommen.

> *Sicherlich ist mein Bewusstsein heute größer und das liegt sicher an den (. . .). Kursen wie Sprachpraxis oder Literaturgeschichte. Größeres Bewusstsein macht die ganze Kultur und Sprache interessanter, was sich indirekt auf meine Motivation auswirkt. Kulturelles Lernen ist für mich um ein Vielfaches wichtiger als vor dem Studium, und es ist zweifellos eine Unterstützung beim Erlernen der Sprache selbst (. . .).(BA_03)*

Der Einfluss des Germanistikstudiums auf die Wahrnehmung Deutschlands und die Erweiterung des Kulturwissens liegt auf der Hand:

> *Dank der Kurse hat sich meine Wahrnehmung der Deutschen definitiv verändert, ich habe ein positiveres Bild. Besuche in dem Land oder der Dozent hatten einen großen Einfluss darauf. Im Unterricht haben wir häufiger als im Gymnasium über kulturelle Fragen diskutiert, wodurch sich dieses Bild verändert hat und es mir leichter fiel, ganz unterschiedliche Herangehensweisen an verschiedene Themen zu sehen, z.B. religiöse, politische usw. (MA_05)*

Ein positives Deutschlandbild und positive Einstellungen zu den Deutschen können die Motivation steigern:

> Jetzt ist meine Einstellung sehr positiv, und in vielerlei Hinsicht identifiziere ich mich viel mehr mit meinen deutschen als mit meinen polnischen Altersgenossen, was mich definitiv motiviert, die Sprache anzuwenden und mich weiterzuentwickeln. (MA_04)

Auch bei generell sinkender Motivation der Biographin MA_10 (u.a. COVID-bedingt) lässt sich die motivierende Rolle der positiven Einstellung zu Land und Leuten erkennen.

> *Als ich in Deutschland war, habe ich viel schneller gelernt und war motivierter als in Polen. Die Einstellung spielt in meinem Fall eine große Rolle beim Sprachenlernen – ohne eine gute Einstellung habe ich manchmal Probleme,*

meine Sprachkenntnisse zu entwickeln oder ich lerne sie viel langsamer. (MA_10)

5. *Schlussfolgerungen und Implikationen für das integrierte Sprach- und Kulturlernen im Rahmen eines Germanistikstudiums in Polen*

Ähnlich wie in der Studie von 2014 (Mackiewicz 2014) haben auch Germanistik-Studierende den dynamisch-prozessualen Charakter der Motivation zum Deutschlernen bestätigt. Sowohl die Intensität der Motivation wie auch ihr Charakter verändern sich mit der Zeit, dabei sind individuelle qualitative Unterschiede festzustellen. Gemeinsam ist für beide Gruppen die Tatsache, dass die Anfangsmotive in erster Linie mit dem obligatorischen Deutschunterricht in der Grundschule oder ggf. im Gymnasium (als 2. Fremdsprache) zusammenhängen, was intrinsische Motivation weitgehend beeinträchtigt (Deutsch als „Zwang“).

Die Biographien liefern kein Indiz dafür, dass die künftigen Germanistik-Studierenden bereits im frühen Alter von einem besonderen Sprach- und Kulturbewusstsein oder Interesse gekennzeichnet sind. Interkulturelle Motive konnten in der Anfangsphase des Deutschlernens nicht festgestellt werden. Erst die Aussagen zu der Phase unmittelbar vor dem Studium weisen darauf hin, dass Bezüge zwischen Sprach- und Kulturlernen wichtiger werden. Der Deutschkurs in der Oberschule geht meistens mit steigender Motivation (darunter z.T. auch der interkulturellen Motivation) einher. Erst hier gehen die Wege im motivationalen Bereich der Germanisten und Nicht-Germanisten auseinander. Primärerfahrungen in deutschsprachigen Ländern oder mit deutschsprachigen Personen beeinflussen die interkulturelle Motivation positiv, dieser Trend ist auch (oder vor allem) während des Studiums zu beobachten. Während im weiteren Lernprozess der polnischen Nicht-Germanisten interkulturelle Motive mehrheitlich keine oder nur eine geringe Rolle spielten, ist die Qualität der Motive bei den Germanisten deutlich anders: Das Bewusstsein der Zusammenhänge zwischen Sprache, Kommunikation und Kultur ist deutlich größer, somit sind einer Reihe von Biographien interkulturelle Motive zu entnehmen.

Das Germanistikstudium beeinflusst also das Kulturbewusstsein und/oder die interkulturelle Orientierung der Untersuchungsteilnehmenden, allerdings muss die Rolle der sprachpraktischen Übungen sowie der Kultur- und Literaturseminare betont werden. Der studienbegleitende DaF-Kurs hat bei weitem nicht das Potenzial eines Philologie-Studiums, sowohl in quantitativer (2–4 Wochenstunden) wie auch in qualitativer Hinsicht (nur Sprachunterricht mit integrierten Kulturinhalten).

Ein positives Deutschlandbild und eine positive Einstellung zu den Deutschen steigern die Motivation vieler Germanistik-Studierenden. Es gibt aber auch solche (wenige) Probanden, auf die dies nicht zutrifft. Eine eventuelle quantitative Untersuchung könnte Aufschluss über mögliche Korrelationen geben. In der quantitativen Studie von 2014 streben die positiver eingestellten Untersuchungsteilnehmenden durch das Deutschlernen etwas häufiger kulturelle Erlebnisse wie Literatur oder Filme an als die mehr oder weniger negativ eingestellten. Bei dem interkulturellen Motiv war diese positive Korrelation noch deutlicher.

Die Analyse der Biographien führt zur Hypothese, dass sowohl eine starke interkulturelle Orientierung, wie eine rein instrumentelle Motivation zu ähnlichen Leistungen verhelfen können. Es gibt keinen deutlichen Zusammenhang zwischen der Stärke der interkulturellen Orientierung und den erreichten Noten, was die quantitative Studie von 2014 ebenfalls belegte. Bei interkulturellen Motiven geht es nicht um Noten und rein formale Leistungen während des Studiums, weil solche Motive intrinsischen Charakter haben, bei denen der Leistungsdruck eine geringere motivationale Bedeutung hat.

Die Empfehlungen der 2014er Studie können auch hier wiederholt werden: Die Förderung der interkulturellen Orientierung im DaF-Unterricht (ggf. bei den sprachpraktischen Übungen) soll man nicht im leistungsbezogenen Kontext sehen, sondern als einen notwendigen Ausgangspunkt zur Ergänzung der sprachlichen Fertigkeiten um interkulturelle Kompetenzen.

Der DaF-Unterricht im Rahmen des Germanistikstudiums impliziert mehr als der studienbegleitende DaF-Kurs im Rahmen anderer Fachrichtungen. Anders (d.h. höher) ist nicht nur das angestrebte Sprachniveau (C1 im Falle des MA-Studiengangs), sondern auch das Profil der Absolventin/des Absolventen. Germanisten können Deutschlehrer werden, aber auch diejenigen, die die Lehrerausbildung nicht abgeschlossen haben (sie ist optional), werden z.B. als Dolmetscher, Sprachkonsultanten, Kundenberater, Mitarbeiter in internationalen Unternehmen etc. die Rolle der Kulturmittler übernehmen können.

Daher ist die interkulturelle Orientierung in dieser Gruppe so relevant und solche Motive sollten geweckt und gepflegt werden. Mehrere Biographien belegen, dass dies in der Tat geschieht, Optimalfall wäre, wenn sich die meisten polnischen Germanistik-Studierenden interkulturell motivierte DaF-Lerner nennen könnten.

Literaturverzeichnis

Gardner, Robert C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, Robert C. (2010): *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.

Mackiewicz, Maciej (2014): *Interkulturelle Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine komparative Studie zu Deutsch als Fremdsprache in Polen und den USA*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Riemer, Claudia (2003): „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans" – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus; Probst, Julia (Hg.): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8 (2/3), 72–96. https://ojs.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/536/512, 22.10.2021.

Riemer, Claudia (2005): L2-Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache (mit exemplarischen Länderanalysen). In: Wolff, Armin; Riemer, Claudia; Neubauer, Fritz (Hg.): *Sprache lehren – Sprache lernen* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 74). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 51–72.

Williams, Marion; Burden, Robert L. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Facetten der Motivation zum Deutschlernen in Oberschlesien – Ergebnisse der Fragebogenerhebung unter polnischen DaF-Lernenden an einer Oberschule

Mariusz Jakosz (Katowice)

Abstract: Laut statistischen Angaben ist Polen das Land, in dem der Anteil an Deutschlernenden weltweit am höchsten ist. Ohne Motivation gibt es aber kein effizientes Lernen und somit keinen Lernfortschritt. Im vorliegenden Beitrag werden die Facetten der Lernmotivation anhand einer Fragebogenerhebung unter polnischen Oberschülerinnen und -schülern beleuchtet, die sich dazu entschließen, die deutsche Sprache zu lernen. Das Augenmerk richtet sich auf solche Faktoren, die die Lernmotivation fördern oder beeinträchtigen können. Einführend wird zunächst der aktuelle Status des Deutschen als Fremdsprache in Polen umrissen.

Keywords: Motivation, Deutsch als Fremdsprache in Polen, Lernprozess, Fremdsprachenunterricht

1. Einleitung

Motivation stellt einen mehrdimensionalen, dynamischen und affektiven Faktor beim Fremdsprachenlernen dar, der „aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biografie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines soziokulturellen Milieus bedingt sind“ (Riemer 2010a: 168). Motivation ist für das Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache ausschlaggebend. Im Sinne von Bimmel (2002: 5) kann die Lernmotivation als eine der „Hauptdeterminanten – wenn nicht gar die Hauptdeterminante – des Erfolgs beim Fremdsprachenerwerb“ bezeichnet werden. Um bessere und schnellere Lernergebnisse im Fremdsprachenunterricht zu erzielen, sollten die Motivation steigernden Unterrichtsformen, -inhalte und -materialien an die Lernenden gezielt angepasst werden (vgl. Riemer 2010b: 1152). Die Bedeutung der Motivation ergibt sich daraus, dass sie die folgende Kettenreaktion im Kopf der Lernenden verursacht: Motivation ➔ Erregung von positiven Emotionen ➔ Anregung des Organismus ➔ erhöhte geistige Aktivität ➔ Beschleunigung und Verbesserung des Prozesses der Sprachaktivierung (vgl. Szałek 2004: 51).

Dieses Schema zeigt, dass bei den motivierten Lernenden positive Emotionen hervorgerufen werden. Diese sind im Lernprozess sehr wichtig, weil wir dazu neigen, vor allem emotional geladene Informationen zu behalten. Durch Emotionen wird auch der Organismus angeregt. Dies führt weiter zur Erhöhung der Aktivität der Lernenden, die in die Lage versetzt werden, sich stärker zu konzentrieren. Auf diese Art und Weise lassen sich die Lerninhalte leichter und schneller aneignen.

Im vorliegenden Beitrag wird auf die Facetten der Motivation der polnischen Lernenden zum Deutschlernen eingegangen. Mit Hilfe einer eigens entwickelten Umfrage, die unter 50 Probandinnen und Probanden durchgeführt wurde, wird beabsichtigt, den Motivationsstand der DaF-Lernenden an einer polnischen Oberschule zu bestimmen. Das Augenmerk richtet sich dabei auf solche Faktoren, die die Lernmotivation fördern bzw. beeinträchtigen können. Aus den gewonnenen Ergebnissen geht allerdings kein ganzheitliches Bild des schulischen Deutschunterrichts in Polen hervor, denn die Angaben haben nur einen Orientierungscharakter und können auch aufgrund der Regionalspezifik von Oberschlesien nicht als repräsentativ für andere Schulen in Polen gelten.

2. Stellenwert des Deutschen als Fremdsprache in Polen

Laut Bericht des Auswärtigen Amtes (2020: 24) gibt es in Polen insgesamt etwa 1,95 Millionen Deutschlernende, davon 1,84 Millionen an Schulen. Die Bedeutung des Deutschen als Fremdsprache nimmt jedoch hier – wie auch in einigen anderen europäischen Ländern – allmählich ab. Im Vergleich zum Jahr 2015 ist die Gesamtzahl an Deutschlernenden um 14 % zurückgegangen, obwohl die Gesamtzahl an Schülerinnen und Schülern um 5,8 % gestiegen ist. Der Hauptgrund für die rückläufigen Zahlen an den polnischen Schulen liegt in der Bildungsreform aus dem Jahr 2017, nach der sowohl die Stundenanzahl zum Erlernen von Deutsch als Fremdsprache als auch die Lernjahre für die zweite Fremdsprache deutlich verkürzt wurden. Die im Jahr 2020 durchgeführte quantitative und qualitative Studie des Goethe-Instituts belegt, dass Deutsch in den polnischen Grundschulen und weiterführenden Schulen zu 13 % die erste Fremdsprache ist, für 82 % der Schülerinnen und Schüler gilt es als die zweite Fremdsprache (Ende 2020: online). Zu bemerken ist dabei, dass Englisch als verbindliche erste Fremdsprache nahezu flächendeckend eingeführt wurde und die Lernenden in den meisten Fällen keine Möglichkeit haben, eine zweite Fremdsprache zu wählen: „Wenn sie es könnten, würde Deutsch mit 22 % knapp hinter Spanisch, das mit 25 % Rang 1 hat, stehen" (Ende 2020: online).

Sinkende Deutschlernendenzahlen sind auch an den polnischen Hochschulen zu verzeichnen: „Lernten 2015 noch rund 97.000 Studierende Deutsch, waren es 2020 nur noch etwa 56.000. Davon wählen 48.000 – also der bei Weitem überwiegende Teil – Deutsch als studienbegleitendes Fach“ (Auswärtiges Amt 2020: 24).[1] Ein erneuter Anstieg der Deutschlernenden scheint in Polen möglich zu sein, zumal es immer mehr Niederlassungen deutscher Firmen in Polen gibt, die immer häufiger nach solchen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern suchen, die neben Englisch auch über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen.

3. *Motivationale Faktoren im DaF-Unterricht*[2]

Um einen tieferen Einblick in die Entscheidungs-, Lern- und Motivationsprozesse der polnischen DaF-Lernenden zu gewinnen, wurden im Januar 2020 insgesamt 50 Schülerinnen und Schüler (im Alter von 15–18 Jahren) befragt, die aus drei Klassen von einem allgemeinbildenden Lyzeum in Katowice (Oberschlesien) stammten. Die eigens entwickelte Umfrage wurde so konzipiert, dass die Befragten einen Fragebogen ausfüllen mussten, der folgende Fragen umfasste[3]:

- Fühlst du dich zum Deutschlernen motiviert? Ja/nein, warum?
- Fällt dir das Fremdsprachenlernen leicht oder hast du Schwierigkeiten bei der Beherrschung von Grundkenntnissen einer Fremdsprache?
- Entsprechen die im DaF-Lehrwerk enthaltenen Texte deinen Interessen und deinem Alter? Ja/nein, warum?
- Liefert dein DaF-Lehrwerk interessante Informationen u.a. über Landeskunde? Motivieren sie dich zum Weiterlernen einer Fremdsprache?

1 Mehr zum gegenwärtigen Status der Hochschulgermanistik in Polen siehe Jakosz (2019). Die Faktoren, die einen entscheidenden Einfluss auf die Lernmotivation der Germanistikstudierenden haben, wurden anhand ausgewählter Sprachlernbiografien ermittelt, in denen die Probandinnen und Probanden frei über ihre bisherigen Erfahrungen beim Lernen und Gebrauch des Deutschen als Fremdsprache berichteten.

2 Näheres zu Motiven und Einstellungen der polnischen Lernenden zum Deutschunterricht bei Jakosz (2020).

3 Der gesamte Fragebogen wurde in polnischer Sprache verfasst und die Antworten der Befragten erfolgten somit ebenfalls auf Polnisch, damit sich die Lernenden in ihren Aussagen wegen der mehr oder weniger größeren Sprachbarrieren nicht eingeschränkt fühlten und somit die Qualität der gewonnenen Daten nicht beeinträchtigt wurde. Ausgewählte Aussagen wurden vom Autor (M. J.) ins Deutsche übersetzt.

- Regen dich die im DaF-Lehrwerk vermittelten Illustrationen zur Diskussion an?
- Berücksichtigt dein DaF-Lehrwerk Übungen und Aufgaben, in denen du dich durch eine größere Kreativität auszeichnen kannst? Ja/nein, weil . . .
- Meinst du, dass dein DaF-Lehrwerk die Möglichkeit bietet, über Stereotype und Klischees gegenüber den Deutschen oder der Deutschen gegenüber den Polen zu diskutieren? Wie werden diese Inhalte im Lehrwerk behandelt?
- Kommen in deinem DaF-Lehrwerk humoristische Inhalte vor? Wie beeinflussen sie dich und dein Lernen?
- Werden Spiele und Lieder im Unterricht verwendet? Welchen Einfluss nehmen sie auf dein Fremdsprachenlernen?
- Führt deine Lehrkraft den Unterricht, indem sie nur die Fremdsprache verwendet? In welchen Situationen wird die Muttersprache gebraucht?
- Wie sollte die Fremdsprachenlehrkraft nicht sein?

Die Befragten wurden darüber hinaus darum gebeten, ihre Antworten zu begründen bzw. sich frei zu äußern, was bei der Auswertung der Ergebnisse ebenfalls berücksichtigt wurde.

Die Analyse der mittels Umfrage gewonnenen Daten hatte zum Ziel, alle Antworten, die sich quantifizieren ließen, entsprechend zusammenzufassen. Sie wurden aber vor allem qualitativ selektiert, indem sie auf Redundanzen überprüft wurden. Auf dieser Basis konnte man dann die am häufigsten gegebenen Meinungen der Lernenden nach folgenden Kategorien sortieren: Stand der Motivation zum Deutschlernen, DaF-Lehrwerke vs. Themen und Texte, Landeskunde, Illustrationen, Stereotype und Klischees, kreatives Potenzial der Übungen und Aufgaben, humoristische Inhalte, Spiele und Lieder, Einsatz der Fremd- und Muttersprache und Rolle der Lehrkräfte im DaF-Unterricht. Durch die Auswertung der Antworten ließen sich sowohl motivierende als auch demotivierende Faktoren beim DaF-Lernen identifizieren, wodurch methodische Hinweise zur Stärkung der Lernmotivation im abschließenden Teil des Beitrags formuliert werden konnten.

3.1 Stand der Motivation zum Deutschlernen

Die beiden ersten Fragen helfen zu bestimmen, inwieweit die polnischen Schülerinnen und Schüler zum Deutschlernen motiviert sind. Nur 21 von 50 Lernenden bestätigen, dass sie sich motiviert fühlen, Deutsch zu lernen. Die genannten Gründe sind meist instrumentell gekennzeichnet:

- *Ja, ich bin motiviert, weil dies mir die Möglichkeit eröffnet, in unserem Nachbarland –Deutschland – zu arbeiten;*
- *Ja, denn Fremdsprachen können in der Zukunft nützlich sein;*

- *Ja, wegen der Noten;*
- *Ja, denn Deutsch ist die Sprache unserer Nachbarn, und viele Unternehmen erfordern Kenntnisse in dieser Sprache.*

Eine Schülerin gibt auch an, dass sie Deutsch lerne, weil sie Familie in Deutschland habe. Nur drei Lernende schreiben, dass sie diese Fremdsprache lernen, weil sie sie einfach mögen:

- *Ja, weil ich die deutsche Sprache mag;*
- *Natürlich liebe ich Deutsch – das ist meine Motivation;*
- *Ja, weil ich diese Sprache und dieses Land mag.*

Die anderen Lernenden beurteilen die deutsche Sprache sehr negativ. Den gesammelten Aussagen kann entnommen werden, dass der Deutschunterricht sie eher demotiviert und gerade die Schule in den meisten Fällen der Grund für ihre negative Einstellung ist. Auf die Frage, warum sie sich demotiviert fühlen, antworten sie wie folgt:

- *Der Unterricht in der Grundschule und in der Oberschule sieht praktisch gleich aus;*
- *Wir nehmen das Material durch, das weit über meine Fähigkeiten hinausgeht;*
- *Ich fühle mich nicht motiviert, weil es mir an einer individuellen Herangehensweise an die Lernenden fehlt;*
- *Ich habe nicht das Gefühl, dass ich diese Sprache brauche;*
- *Ich fühle mich nicht an dieser Sprache interessiert. Ich verbringe meine Zeit lieber damit, eine andere Sprache zu lernen;*
- *In der Schule gibt es für mich wichtigere Fächer.*

Einige äußern auch den persönlichen Widerwillen dem Deutschen gegenüber oder verknüpfen ihre Einstellung mit Lernschwierigkeiten:

- *Mir gefällt diese Sprache nicht – eine persönliche Abneigung;*
- *Deutsch ist unangenehm für das Ohr, und außerdem bin ich faul;*
- *Deutsch ist trocken, ich sehe darin keine Zukunft;*
- *Das Lernen fällt mir nicht leicht;*
- *Ich mag Deutsch nicht und habe nicht vor, es jemals zu benutzen.*

3.2 Themen und Texte in DaF-Lehrwerken

Mit der nächsten Frage sollte ergründet werden, ob Themen in DaF-Lehrwerken den Interessen und dem Alter der Lernenden entsprechen. Hier sind die Meinungen geteilt. Manche Lernenden bewerten die im Lehrwerk

vorhandenen Themen als interessant und altersadäquat. Sie sprechen ihrer Ansicht nach die wichtigsten Alltagsthemen an, die u.a. mit Mode, Medien oder Sport verbunden sind. Die entschiedene Mehrheit ist aber der Meinung, dass diese Themen uninteressant seien, deshalb wirken sie auch gleichzeitig demotivierend. Sie geben an, dass die Themen zu oberflächlich seien und dass Themenkreise tiefer besprochen werden sollten: *Themen sind trivial; Texte werden speziell für neue Vokabeln geschrieben; Texte sind oft infantil, langweilig.* Die anderen Lernenden geben an, dass alles von der Thematik abhänge – manchmal sei ein Text interessant, manchmal zu selbstverständlich, um sich mit diesem Text beschäftigen zu müssen. Damit wird eindeutig auf die Banalität der Inhalte verwiesen.

3.3 Landeskunde in DaF-Lehrwerken

Was landeskundliche Informationen betrifft, stellen die Lernenden fest, dass sie entweder in ihrem Lehrwerk nicht auftauchen oder sie nicht motivierend sind. Einige fügen Folgendes hinzu: Auch wenn landeskundliche Informationen auftauchen, merken sie sich diese nicht, weil sie irrelevant für Schülerinnen und Schüler sind. Als Beleg dafür kann die folgende Aussage eines Lernenden angeführt werden: *Selbst wenn es solche Informationen gab, kann ich mich nicht daran erinnern, so dass sie mich nicht besonders motivieren.* Die Lernenden bemerken darüber hinaus eine solche Tendenz: Wenn landeskundliche Themen schon in Lehrwerken vorkommen, bleiben sie absichtlich von den Lehrenden unbehandelt und werden nur als ein zusätzlicher Bestandteil des Unterrichts betrachtet. Als Bestätigung dient diese Aussage eines Schülers: *Wenn solche Informationen erscheinen, nehmen wir solche Themen eher nicht durch.* Manche Lernenden zeigen aber ein eindeutiges Interesse an Landeskunde und erklären, dass diese sie zum Reisen und zur Besichtigung unterschiedlicher Orte ermuntern: *Landeskundliche Themen regen dazu an, Deutschland zu besuchen; Interessante Tatsachen sind wichtiger als die Hauptinformationen und es könnte mehr davon geben.*

3.4 Illustrationen in DaF-Lehrwerken

Eine weitere Frage betrifft die Möglichkeit, über die im DaF-Lehrwerk enthaltenen Illustrationen zu diskutieren. Einer der befragten Lernenden äußert sich folgendermaßen: *Die Abbildungen in meinem Lehrwerk regen nicht zur Diskussion an, weil sie mit anschließenden Fragen verbunden sind.* Anzunehmen ist, dass solche Fragen zur Wissenskontrolle dienen, was grundsätzlich nicht schlecht ist, aber die Lernenden wünschen sich, ihr Vorwissen zu nutzen und ihre Meinung frei äußern zu können. Fast alle Lernenden konstatieren

eindeutig, dass die Illustrationen nicht zur Diskussion veranlassen. Nur einige Probanden stellen Folgendes fest: *Beim Beschreiben der Illustrationen entstehen manchmal kleinere Diskussionen oder Vermutungen über die Ereignisse; Illustrationen sind schön, manchmal regen sie zur Diskussion beim Lösen der Aufgaben mit Illustrationen an*.

3.5 Stereotype und Klischees in DaF-Lehrwerken

Auf die Frage, ob das Lehrwerk die Möglichkeit bietet, sich mit Stereotypen und Klischees gegenüber den Deutschen und der Deutschen gegenüber den Polen auseinanderzusetzen, antworten die Lernenden fast einstimmig, dass dies nicht der Fall sei. Eine solche Vorgehensweise entwickelt bei den Lernenden keine Reflexion weder über die eigene noch über die Zielkultur, was als ein großer Kritikpunkt gegenüber den gängigen DaF-Lehrwerken an polnischen Schulen angesehen werden kann. Einige Probandinnen und Probanden geben an, dass sie diese Aspekte in ihrem Lehrwerk nicht bemerkt hätten, was einerseits bedeuten kann, dass sie darin nicht vorkommen, andererseits aber auch, dass die Lernenden an solchen Informationen eher geringes Interesse haben: *Ich habe diesen Themen nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt; Ich glaube nicht, dass sie nicht erscheinen*. Zwei Lernende bringen den Mangel an solchen Informationen so zum Ausdruck: *Ich denke, das ist es, was dem Lehrwerk fehlt; Man findet selten Informationen über die Menschen in den betreffenden Ländern. Es gibt interessante Informationen über Orte, Bräuche [. . .], aber nicht über bekannte Personen.*

3.6 Kreatives Potenzial der Übungen und Aufgaben in DaF-Lehrwerken

Bei der Frage nach der Kreativität, die durch Übungen und Aufgaben in DaF-Lehrwerken bei den Lernenden geweckt werden sollten, sind die Meinungen ebenfalls geteilt. Ein Drittel der Lernenden antwortet, dass kreative Übungen in ihren Lehrwerken berücksichtigt würden und dass sie sich somit durch ihre Kreativität auszeichnen, ohne jedoch einen konkreten Grund oder ein Beispiel dafür zu nennen. Die meisten Feststellungen sind allerdings negativ. Die Lernenden beurteilen die Übungen u.a. folgenderweise: *Die meisten Aufgaben bestehen darin, dann man die Sätze wie in dem Beispiel umschreibt; Übungen sind langweilig und schematisch; Jede Lektion sieht praktisch gleich aus; Es sollte mehr kreative Aufgaben als Texte geben; Aufgaben sind ziemlich durchschnittlich; Jede Aufgabe hat ein bestimmtes Schema und Übungen werden automatisch gemacht*. Es fällt auf, dass in den Aussagen der Lernenden oft das Wort „Schema“ auftaucht. In diesem Fall wird ebenfalls bestätigt, dass die meisten Probandinnen und Probanden eher anspruchsvoll sind. Sie

brauchen die Abwechslung und das Gefühl, dass ihr Sprachwissen nicht durch schematische Aufgaben reduziert wird. Ein Proband stellt z.B. fest: *Das Lehrbuch ist nach einem Schema aufgebaut, dieselben Aufgabenstellungen werden ständig wiederholt [. . .] diese Aufgaben schränken die Kreativität ziemlich ein.* Ein anderer Lernender betont noch, dass der Inhalt der Aufgabe zu oft aufgedrängt werde. Das impliziert, dass die Lernenden ihre Freiheit nicht nur bei mündlichen, sondern auch bei schriftlichen Äußerungen brauchen.

3.7 Humoristische Inhalte in DaF-Lehrwerken

Humoristische Elemente in Lehrwerken werden laut den Lernenden künstlich konstruiert. Daraus ist zu schließen, dass sie in die Lehrwerke gezielt eingeführt werden müssen, denn in den Augen der Lernenden gibt es in diesen Inhalten, wenn sie überhaupt vorkommen, nichts Lustiges. Die Lernenden empfinden Humor als etwas Künstliches: *Ich denke, dass einige Elemente humorvoll sein sollten, aber das ist nicht der Fall.* Manchmal besteht das Problem auch darin, dass ein Witz bei der Übersetzung seine humoristische Funktion verliert. Als Bestätigung dient eine Aussage eines Schülers: *Es sind zwar humorvolle Elemente enthalten, aber meistens versteht die Klasse den Witz beim ersten Lesen nicht und bei der Übersetzung verliert er seinen Witzcharakter.* Die Lernenden bemerken selbst, dass Humor als Erleichterung nicht nur im Unterricht, sondern auch beim Lernen fungieren könne. Ein Schüler merkt an, dass humoristische Elemente ihm beim Lernen helfen, aber diese fehlen in seinem Lehrwerk. Eine Schülerin schreibt Folgendes: *Ich bin nur auf ein einziges humoristisches Element gestoßen, und ich erinnere mich, dass es das Lernen damals sehr unterhaltsam machte.* Zwei andere Probanden äußern sich über den Einsatz von humoristischen Inhalten: *Es fällt mir zum Beispiel leichter, mir neue Wörter zu merken; Wenn sie auftauchen, beeinflussen sie meine Vorstellungskraft.* Viele Lernende bedauern es, dass Humor in ihren Lehrwerken so selten zum Einsatz kommt: *Solche Elemente erscheinen nicht, aber es wäre schön, wenn es sie gäbe; Sie würden die Atmosphäre schön auflockern*. Eine Schülerin gibt zu: *Ich habe in meinem Lehrbuch keine humoristischen Elemente bemerkt, aber wenn es solche gäbe, würden sie mein Interesse wohl beeinflussen*.

3.8 Spiele und Lieder im DaF-Unterricht

Die Verwendung von Spielen und Liedern schätzen die Probandinnen und Probanden vor allem als ein Auflockerungselement des Unterrichts ein. Sie würden dazu beitragen, die Atmosphäre im Klassenzimmer zu entspannen und das Lernen zu erleichtern. Diese Erleichterung beim Lernen durch den

Einsatz von Spielen und Liedern wird sehr oft hervorgehoben: *Sie helfen, sich Wissen schneller anzueignen; Sie haben einen positiven Einfluss, man kann sich manche Dinge leichter merken*. Ein Schüler bestätigt das Motivationspotenzial von Spielen, Liedern, aber auch Filmen, indem er schreibt: *Ich hatte viele interaktive Aktivitäten in der Grundschule – deutsche Lieder, Kurzfilme. Sie ermutigen zum Lernen.* Viele der befragten Lernenden bedauern es, dass solche Elemente so selten im Unterricht eingesetzt werden: *Sie werden nicht verwendet, was die Attraktivität des Unterrichts erheblich mindert; Spiele könnten Interesse und Kreativität entwickeln*. Die anderen betonen, dass Lieder nur anlässlich von Festtagen vorkommen. Beim Einsatz von Spielen und Liedern ist allerdings zu beachten, dass sie von den Lernenden als eine Vermeidungsstrategie genutzt werden können, um nur etwas Entspannendes im Unterricht zu machen und keinen verbindlichen Lernstoff durchzunehmen. Wie ein Lernender es schreibt, ist das *eine gute Idee für eine Pause vom alltäglichen Unterricht*.

3.9 Einsatz der Fremd- und Muttersprache im DaF-Unterricht

Die Antworten auf die Frage nach dem Gebrauch der Fremd- und Muttersprache durch die Lehrkraft im Unterricht sind teilweise überraschend. Die Lernenden erwarten nämlich von ihren Lehrenden, dass sie so viel wie möglich die Fremdsprache benutzen. Die Lernenden gehen davon aus, sich so besser mit der Fremdsprache vertraut zu machen. Einige Probanden erklären, dass die Muttersprache gesprochen werde, um das Organisatorische zu erledigen. Die anderen schreiben z.B.: *Der Lehrer benutzt seine Muttersprache, um die Gruppe zu beruhigen.* Eine Schülerin gibt an, dass ihre Klasse im Englischunterricht ständig Englisch spreche, während im Deutschunterricht die deutsche Sprache nur bei der Lösung von Aufgaben gebraucht werde. Ein Lernender zählt auf, dass circa ¾ der Unterrichtsstunde auf Polnisch geführt wird. Ein positiver Aspekt des Gebrauchs der Muttersprache, der von fast allen Probandinnen und Probanden bestätigt wird, ist die Erklärung von grammatischen Erscheinungen auf Polnisch.

3.10 Rolle der Lehrkraft im DaF-Unterricht

Anhand der durchgeführten Umfrage werden auch die erwünschten Charaktereigenschaften der Lehrenden erfasst. Da die Frage *Wie sollte die Fremdsprachenlehrkraft nicht sein?* lautete, mussten die Schülerinnen und Schüler das Gegenteil von einer „Ideallehrkraft“ beschreiben. Die von den Lernenden genannten Eigenschaften beziehen sich sowohl auf ihren Charakter als auch auf deren Handlungen. Sehr wichtig ist die Feststellung der Lernenden, dass

die Lehrkraft weder autoritär noch nachlässig sein sollte. Es dürfen von ihr auch keine zu großen Freiheiten im Unterricht zugelassen werden.

Interessant sind aus didaktischer Sicht die häufig getätigten Aussagen, dass die Lehrenden nicht zu oft die Muttersprache gebrauchen sollten. Einige geben sogar an, dass die Fremdsprachenlehrenden keine polnischen Muttersprachler/innen sein sollten. Nach anderen Lernenden darf die Muttersprache im Unterricht einfach nicht über die Maßen gebraucht werden.

Die Lernenden stellen fest, dass die Lehrperson kein gleichgültiges Verhältnis zu ihnen haben dürfe. Sie sollte ihre Lernenden beobachten und auf ihre Bedürfnisse reagieren. Zu betonen ist in diesem Kontext die Aussage, dass die Lehrperson ihre Ansichten nicht aufzwingen dürfte. Das zeigt das Bedürfnis der Lernenden, ihre eigene Meinung frei äußern zu können. Außerdem sollte man seine Lernenden nicht verächtlich behandeln und eine spöttische Einstellung denjenigen Lernenden gegenüber zeigen, die Schwierigkeiten beim Lernen haben.

In den Augen der Probandinnen und Probanden ist es auch unzulässig, dass die Lehrenden nicht an ihrer Arbeit interessiert seien. In Aussagen der Lernenden finden wir solche Meinungen, wie: *Die Lehrperson sollte nicht ohne Interesse und Leidenschaft unterrichten; Sie sollte nicht nur arbeiten, um Geld zu verdienen.* Die Lernenden erwarten von ihren Lehrkräften, dass sie diese Leidenschaft und Berufung für ihre Arbeit mitbringen. Manche Lernenden vertreten die Ansicht, dass sich die Lehrperson nicht an den Themenbereich und an das Lehrwerk klammern, sondern immer etwas von sich selbst in den Unterricht einbringen sollte. Statt schematischer Fragen könnte sie andere Übungen und Spiele einführen und solche Fragen stellen, die die Lernenden selbst betreffen und sie dadurch zur Diskussion anregen. Einige Probandinnen und Probanden geben hier an, dass sich die Lehrperson nicht nur auf Grammatik und Lexik konzentrieren sollte.

4. Schlussfolgerungen und methodische Hinweise zur Stärkung der Lernmotivation

Nach der Analyse der Umfrageergebnisse kann festgestellt werden, dass die polnischen Lernenden zum Deutschlernen nicht ausreichend motiviert sind, was von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist. Einer der Gründe liegt wohl darin, dass die DaF-Lehrwerke in den meisten Fällen auf demselben Schema basieren. Sie tendieren zu einer oberflächlichen Darstellung der Texte, was von den Lernenden als etwas Banales, Uninteressantes und Demotivierendes empfunden wird. Dabei regen die Texte nicht die Kreativität der Lernenden an, neigen oft zur Reproduktion von Wissen und sind nicht förderlich, ihr

Vorwissen zu aktivieren. Es fehlt auch an humoristischen Elementen, die es den Lernenden ermöglichen, sich die vermittelten Inhalte durch Lachen besser zu merken. Die Lehrwerkautoren berücksichtigen auch zu wenig die Bedürfnisse der Lernenden, die ihre eigenen Ideen einbringen und Stellung zu einem Thema nehmen wollen. Diese zahlreichen Einwände gegenüber den Lehrwerktexten zeugen von der Notwendigkeit einer Änderung von Arbeitsmethoden mit Texten, die in den modernen Lehrwerken zu künstlich zu sein scheinen.

Die Lehrpersonen werden zudem mit einem schematischen Unterricht assoziiert, da sie immer nach demselben Muster unterrichten und sich nur am Lehrwerk orientieren. Es lohnt sich beispielsweise, Spiele und Lieder in den Unterricht einzubeziehen, sie müssen aber so ausgewählt werden, dass die Inhalte nicht banalisiert werden. Wenn sie belanglos sind, wirken sie auf die Lernenden demotivierend. Zweifelsohne sollte man auch nicht ständig zur Muttersprache greifen, sondern es gilt, einen goldenen Mittelweg zu finden, um das Gleichgewicht zwischen der Mutter- und Fremdsprache aufrechtzuerhalten. Weder beim Organisatorischen noch bei den Lehreranweisungen sollte die Muttersprache verwendet werden. Dazu dient die Unterrichtsprache, damit die Lernenden in die fremdsprachliche Atmosphäre eintauchen können.

Anhand der gesammelten Aussagen der Probandinnen und Probanden sollten wir allerdings die Hoffnung hegen, dass das Schulwesen durch entsprechende Maßnahmen noch eine Chance hat, die negative Einstellung der Lernenden zu ändern und den Motivationsstand zum Deutschlernen zu steigern. Dazu gehören: abwechslungsreiche Unterrichtsstunden, individuelle Einstellung zu Lernenden und Betonung der Wichtigkeit der Beherrschung von Fremdsprachen in der Welt. Von großer Bedeutung sind auch die Lehrpersonen, die nicht nur über entsprechendes Wissen und sprachbezogene Kompetenzen verfügen, sondern auch im Stande sind, ihren Lernenden Zeit zu widmen, ihnen bei Lernschwierigkeiten zu helfen, Ratschläge zum Lernen zu erteilen, auf ihre Gefühle und Bedürfnisse zu reagieren und sich in die Rolle eines Begleiters und Freundes hineinversetzen zu können.

Literaturverzeichnis

Auswärtiges Amt (Hg.) (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin: Auswärtiges Amt.

Bimmel, Peter (2002): Zu diesem Heft; in: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 26(5), 5.

Ende, Karin (2020): *Schüler*innen über ihre Motivation zum Deutschlernen-Deutsch? Aber sicher!* https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/mag/22056909.html, 10.10.2021.

Jakosz, Mariusz (2019): Hochschulgermanistik in Oberschlesien – Sprachstand und Motivation der Germanistikstudierenden der Schlesischen Universität Katowice. In: *Germanica Wratislaviensia*, 144, 309–326.

Jakosz, Mariusz (2020): Stellenwert des Deutschlernens in Polen – empirische Befunde zur Motivation zum Fremdsprachenlernen. In: *Prace Językoznawcze*, XXII/1, 61–85.

Riemer, Claudia (2010a): Motivation. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, 168–172.

Riemer, Claudia (2010b): Motivierung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1152–1156.

Szałek, Marek (2004): *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce.* Poznań: WAGROS.

Local, (trans)national, global? The communities of affiliation of university students of German, Italian and English studies

Riccardo Amorati (Melbourne)

Abstract: Der Beitrag präsentiert ausgewählte qualitative Daten zu den gewünschten Zugehörigkeitsgemeinschaften von Studierenden der Germanistik und Italianistik in Australien (LOTE) sowie von Anglistik-Studierenden in Italien und in Deutschland (EFL). Die Daten wurden mittels Fragebögen (N = 312) und semi-strukturierter Interviews (N = 20) erhoben. Obwohl klar definierte lokale Gemeinschaften nur von den Italienischlernenden erwähnt wurden, konnten die Befragten aller Stichproben aber auch mögliche Gelegenheiten für die Verwendung der L2 im lokalen Kontext näher erläutern. Zudem verwiesen die Befragten aller Stichproben mit unterschiedlicher Häufigkeit sowohl auf geografisch definierte L2-Gemeinschaften als auch auf globale Gemeinschaften. Die Bedeutung der einzelnen Gemeinschaften und qualitative Unterschiede in der Art und Ausprägung der Motivation der Befragten spiegeln den Status und die Sichtbarkeit der Sprachen in den entsprechenden Lernkontexten und auch ihre kommunikative Reichweite wieder. Die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studie ebnen den Weg für weitere vergleichende Untersuchungen, die neben Lernenden des Englischen auch Lernende des Deutschen und anderer Sprachen (LOTEs) einbeziehen sollten.

Keywords: EFL, LOTE, Motivation, L2 Gemeinschaft, Deutsch in Australien, Italienisch in Australien, Englisch in Europa

1. Introduction

The field of L2 motivation is characterised by a global English bias (Ushioda & Dörnyei 2017). As Boo et al. (2015) note, studies have mostly been conducted on learners of English (EFL) at the detriment of learners of other languages. Although scholars have recently attempted to challenge this bias by focusing more on LOTE students (see e.g., Ushioda & Dörnyei 2017), there is a paucity of research comparing the motivations of students of German or other LOTEs with those of EFL learners (see, however, Oakes & Howard 2019). This is due to the assumption that EFL and LOTE learners have different motivations – the former are expected to be mostly driven by extrinsic and instrumental motivations, and to envision global communities as opposed to geographically defined communities. By contrast, LOTE learners are assumed to hold predominantly intrinsic and integrative motives (Dörnyei & Al-Hoorie 2017). These assumptions are not reflective of the complexity of students' motivational systems in the globalised world. Instrumental reasons,

for instance, are prominent among learners of German (Riemer 2016), including in English-speaking countries (Oakes 2013). Comparing the motivations of EFL and LOTE students is important to better understand how motivational variables developed for the former are also relevant to the latter and vice versa. This can contribute to a better realignment and integration of scholarly theorising about these two groups of learners (Oakes & Howard 2019: 13). As a case in point, this study presents selected qualitative findings on the community-related motivations of students of German studies (G_A) and Italian studies (I_A) in Australia and of university students of English studies in Italy and in Germany (E_I and E_G). The data are taken from a doctoral project investigating various motivational dimensions across these sample groups.

2. *Literature review*

2.1 The notion of community in L2 motivation research

As noted elsewhere (Amorati 2021a), the notion of community has played an important role in theoretical developments in L2 motivation research. Gardner and Lambert (1972), for instance, developed the variable integrative orientation to explain learners' desire to study a language to affiliate or fully identify with the community that speaks that language. This variable has been employed to refer both to communities accessible in the local context and those available only in the L2 country/countries. A community-related paradigm, however, appeared to be unsuitable to explain the motivations of learners of global English, who were found to be less likely to consider English-speaking countries as targets of affiliation (see e.g., Aiello 2017). This has prompted Dörnyei (2009) to reconceptualise motivation as the desire to fashion a future identity as an L2 speaker – either personally relevant (ideal L2 self) or imposed by others (ought-to L2 self) – rather than as a process of affiliation with an external reference group. Scholarship on EFL learners has also led to the development of the variable international posture (Yashima 2009), which extends the notion of a geographically defined community to an imagined global community. International posture describes the desire to learn English to become part of the globalised world and create a global identity (see also Amorati 2020 for further discussion on the construct). It is important to note that integrative orientation, identity-related constructs and international posture should not be seen as mutually exclusive: adopting different variables and theoretical perspectives can help scholars better comprehend the complex and multidimensional nature of motivation (see, e.g., Oakes & Howard, 2019).

2.2 Socio-contexts of research

This section offers some background information on the socio-contexts of research. In Australia, German and Italian hold the status of European languages of cultural prestige and community languages, i.e., migrant languages that are employed within the Australian society (e.g. see e.g. Ammon 2015; Palmieri 2018). As can be seen in Table 1, 6.7 % of residents in Melbourne reported Italian ancestry. Conversely, only around 3.3 % reported Austrian, German, or Swiss[1] background.

Table 1: Number of residents in Melbourne with Italian, German, Austrian and Swiss ancestry, as reported in the 2016 Census (ABS 2017).

Area	Ancestry	Data from the 2016 Census
Residents in Greater Melbourne	Italian	300,114 (6.7 %)
	Austrian	9,793 (0.2 %)
	German	135,721 (3.0 %)
	Swiss	5,918 (0.1 %)

The Italo-Australian community is not only larger than German-speaking communities, but it is also more visible in the local context, due to the presence of an Italian suburb, Carlton. In Melbourne, and in Australia more broadly, German-speaking communities have displayed more marked signs of language shift and assimilation in comparison to other migrant groups, a finding that has been attributed to differences in settlement practices as well as to the closer linguistic proximity of German and English (Clyne at al. 2015; see also Amorati 2019).

The status of English in Italy and in Germany is reflective of global trends. The language is ubiquitous in many domains, such as media and advertising, and plays a crucial role in academic and professional advancement (see e.g., Aiello 2017; Erling 2007). In both countries English is also compulsory at school level: students generally commence studying the language from primary school and are exposed to native-speaker varieties of English, mainly British and American English (see e.g. Bieswanger 2008; Santipolo 2016), throughout their schooling.

1 A Swiss background is expected to the linked to the German presence in Melbourne because there is evidence of a German-speaking Swiss migration to Australia and to Melbourne in particular (see e.g., Schüpbach 2008).

3. Methodology

The data reported in this study were collected via a questionnaire (n = 312 respondents, with an average of 81 participants per sample group) and semi-structured interviews (n = 20, 5 per sample group). Participants were first-year university students of Italian and German studies in Melbourne and first-year university students of English studies in Bologna (Italy) and in Munich (Germany). All students were studying the L2 as well as cultural, linguistic and/or literary aspects associated with it. In the questionnaire and interviews, participants were asked about their main motivation for pursuing L2 study, what benefits they attributed to language proficiency, and how they imagined themselves as future L2 speakers. As noted previously, this paper only presents findings on the community-related motivations that emerged from the qualitative data. The data were coded following content analysis principles (O'Leary 2010). Due to space limitations, the reader is referred to Amorati (2019) for a detailed overview of the demographics of the sample, the research tools, and the methods of qualitative data analysis.

4. Results and discussion

The community-related motivations emerged from the questionnaire responses were classified into four categories, as shown in Table 2.[2]

2 Some of the data reported in this table are also included in Amorati (2020), where the main focus was on global communities. The present paper focuses on how all four community-related motivations compare and on the themes that emerged in relation to each community.

Table 2: The communities of affiliation mentioned by questionnaire respondents in the four sample groups (frequencies and percentages)

Sample groups	Total corpus	Local communities/ local use		(Trans)national communities				Global community	
				L2 country/ countries		Europe			
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
German in Australia (G_A)	86	0	0 %	67	77.9 %	21	24.4 %	23	26.7 %
Italian in Australia (I_A)	74	9	12.2 %	54	73 %	7	9.5 %	11	14.9 %
English in Italy (E_I)	87	1	1.1 %	42	48.3 %	0	0 %	49	56.3 %
English in Germany (E_G)	65	0	0 %	39	60 %	0	0 %	39	60 %

Since all interviewees participated in the survey study, their main motivations are already included in the figures displayed in the Table. The next sections focus on each community separately and discuss similarities and differences in the frequency of reporting of each community and in the themes that emerged. Interview data (INT) are drawn upon to further expand on and provide a more nuanced analysis of the responses obtained via the questionnaire (QR).

4.1 Local communities and local use

The category "local communities/local use" included the responses of participants who explicitly referred to opportunities for using the L2 to engage with L2 speakers in the local context. As shown in Table 2, local communities were mentioned considerably less frequently than all the other communities. Only 12.2 % of I_A learners and one E_I learner considered them relevant to their motivation. The importance of local communities for some I_A respondents was anticipated, due to the community status and visibility of Italian in Melbourne. As I have noted elsewhere (Amorati 2021a), I_A participants often

referred to opportunities to use the L2 to interact with tourists, international students, migrants, and family members and were often adamant about areas of Melbourne where they expected Italian to be spoken (e.g., the Italian suburb). Although German – like Italian – is a community language in Australia, it is interesting to note that G_A students did not mention local communities in their questionnaire responses. When specifically asked about them during the interviews, participants mostly referred to German-speaking tourists and international students:

> *There's a lot of backpackers and they are German. There are a lot of German tourists... I've been wondering around the city a few times and I've just come across these (...) German speakers... [and] conversations in German. (G_A, INT-1)*

While one interviewee was aware of the presence of German-speaking communities in Melbourne due to family connections, all the others appeared to have a very vague idea about them and generally displayed indifference or negative attitudes towards them:

> *I have a vague knowledge of some of the German communities in Melbourne and I'm honestly not very intrigued by them. It's kind of stereotypical but I really do think of really boring old people just hanging out in those sorts of clubs. (G_A, INT-1)*

These findings confirm the different degree of visibility and vitality of the German/Austrian and Swiss communities in Melbourne in comparison to the Italian community (see 2.2).

As noted previously, all EFL learners except for one did not mention local communities in their questionnaire responses. The participant who referred to local communities referred to opportunities to interact with tourists:

> *In Italy there are many tourists and English is useful to communicate with them (E_I, QR-87)*

As could be expected, all EFL interviewees agreed that the language could be useful to interact with foreigners – regardless of their L1. After discussing the presence of tourists and exchange students in Bologna, one of the interviewees, for instance, noted that the knowledge of English is important to communicate with anyone who does not speak Italian:

> *People come from all over the world, and you cannot speak every language... English is often the language that allows you to communicate easily [with everyone]. (E_I, INT-3, translated from Italian)*

For these respondents, L2 use in the local context is possible thanks to the linguistic and cultural superdiversity of urban areas in the globalised world, with such diversity being linked to mass tourism, migration and increased student mobility (see e.g., Erling 2007; Duarte & Gogolin 2013).

4.2 (Trans)national

4.2.1 L2-country-specific motivations

As shown in Table 2, many participants in all samples referred to the L2 country/countries when describing their motivation. As expected, L2-country-specific motivations were more frequent among LOTE learners (G_A = 77.9 %; I_A = 73 %) but were also common among EFL respondents (E_I = 48.3 % and E_G = 60 %). The higher frequency of reporting of L2-country-specific communities in comparison to local communities suggests that language learners in the globalised world are more likely to envision opportunities to use the L2 overseas rather than in their local multicultural and multilingual contexts. This was also true for I_A learners, the only group that had access to a clearly defined local community.

Participants in all samples expressed positive attitudes and held positive dispositions towards L2 communities. Unsurprisingly, LOTE respondents almost exclusively referred to Germany, as opposed to Austria and Switzerland, and Italy as countries of affiliation. The popularity of Germany as the preferred L2 community for learners of German is consistent with past research (see e.g., Riemer 2016; Schmidt 2011, 2014). EFL respondents mostly referred to the United Kingdom and America as communities of interest. This finding shows that the connection between English and geographically defined English-speaking communities was still vivid for the EFL participants in this study (see also Amorati 2020). This result coheres with previous research on EFL learners in Italy and in Germany (for the Italian context, see e.g., Aiello 2017; Faez 2011; for Germany, see e.g., Erling 2007) and can be explained in light of their exposure to cultural, linguistic and literary aspects of specific English-speaking countries throughout their schooling.

Most respondents in all samples also aspired to visit and/or live in the L2 country. For many, L2 learning was linked to the creation of what can be labelled a “tourist self”, an identity as experienced and seasoned travellers. Conversely, some respondents in the LOTE samples – and only few in the EFL samples – were invested in L2 learning to fashion an “anti-tourist self” (see also Amorati 2021b for focused discussion on the relevance of this construct to learners of German), i.e., they viewed L2 learning as conducive to more meaningful travelling experiences as members of the L2 community rather than tourists:

I would love to travel and spend time in Italy (. . .). Being able to communicate would help with integration when I am there. (I_A, QR-16)

While there [in Italy] I hope it [Italian] will allow me to be more of a contributor to Italy than a voyeur. (I_A, QR-72)

In some cases, participants' aspiration to create an anti-tourist self was linked to a desire to distance themselves from the stereotypical image of monolingual English-speaking tourists who expect to be understood if they speak their own language in non-English speaking countries and who can only move within artificial spaces specifically created for mass tourism due to their lack of linguistic and cultural knowledge about the L2 community. The scarce occurrence of references to an anti-tourist self among EFL learners may be due to the fact that these learners were likely to envision using English not only in English-speaking countries, where an excellent command of English would enable them to have non-touristy experiences, but also, and perhaps more commonly, in the context of international travelling to non-English speaking countries. In this latter situation, resorting to English as a lingua franca would immediately position them as cultural and linguistic outsiders.

4.2.2 Europe

It can also be observed that a considerable portion of G_A respondents (24.4 %) and some I_A respondents (9.5 %) mentioned that they were studying the L2 to access not only L2 speaking countries, but also, by extension, Europe.

These learners had positive attitudes towards Europe and viewed Italian and German as gateways to other European countries and languages (see also Schmidt 2014):

[Italian will allow me] to travel more in Europe (I_A, QR-49)

I'm really interested in European languages and culture (G_A, QR-71).

References to Europe may be explained with the fact that languages like Italian and German are often referred to collectively as European languages in Australia (e.g., Mason & Hajek, 2020), mostly to differentiate them from Asian languages. As can be seen, many more G_A learners referred to Europe in comparison to I_A respondents. A possible reason for this finding is that German is more widely spoken than Italian in Europe. In fact, references to Europe in the G_A sample were frequently associated with assertions about the importance and communicative range of German in a European context. The absence of references to Europe in the accounts of EFL respondents shows that, contrary to Erling's (2007) findings on German university studies of English studies in Berlin, English does not function as a language of European identification

for the respondents in this study. This may be because EFL respondents were already members of the European Union, regardless of their mastery of English.

4.3 Global communities

Participants in all samples also mentioned global communities.[3] As anticipated, global communities were more commonly envisioned by EFL (E_I = 56.3 %; E_G = 60 %) than by LOTE respondents (G_A = 26.7 %; I_A = 14.9 %). If compared to L2-country-specific motivations, it can be observed that global communities were more salient than L2-country-specific communities in the E_I sample (56.3 % vs 48.3 %, respectively) and as salient as L2-country-specific communities in the E_G sample (60 %). These finding are reflective of the status of English as a global and geographically situated language (Aiello 2017). Unsurprisingly, global communities were less frequently mentioned than L2-country-specific communities in the LOTE samples, but still numerically consisted, confirming that a construct akin to international posture was relevant to this learner group as well, in keeping with other studies (see e.g., Oakes 2013). As can be seen in Table 2, respondents in all samples were also much more likely to envision opportunities to use the language internationally rather than in the local context, suggesting that second languages are more often associated with internationalism.

As I discussed elsewhere (Amorati 2020), there was a clear qualitative difference in the nature of international posture for EFL and LOTE learners. While for the former the ability to access a global community was dependent on their knowledge of English, a language that enabled them to communicate internationally, LOTE learners viewed the attainment of an identity as global citizens as connected to their identity as bilinguals or multilingual individuals, regardless of how widely spoken their chosen L2(s) was/were. The following quotes are reflective of these trends:

> *I want to be able to communicate all over the world and have a job that is very international (E_G, QR-22)*

> *Any multi-lingual knowledge at a proficient level is sought after in the workplace and in the world in general as part of the global community (G_A, QR-4)*

3 The reader is referred to Amorati (2020) for an in-depth analysis of how global communities compare in the four samples, also in relation to L2-country-specific communities. Here I briefly summarize the findings.

5. Conclusions

This paper has shown that students' community-related motivations in all samples display similarities as well as differences. While a "local community" was mostly relevant to learners of Italian, due to the visibility and vitality of an Italo-Australian community in Melbourne, all participants could elaborate on opportunities to use the L2 in their local multicultural and multilingual contexts. Participants in all samples also envisioned L2-country-related and global communities. Differences across samples were mostly due to the status and visibility of a local L2 community in the context of research, and to the communicative range of each L2. This research paves the way for more comparative studies featuring German alongside English and other LOTEs.

References

ABS (2017): *Data analysis of the 2016 Census*. Online database. Canberra: Australian Bureau of Statistics. http://www.abs.gov.au/websitedbs/censushome.nsf/home/Data, 10.10.2018.

Aiello, Jaqueline (2017): *Negotiating Englishes and English-Speaking Identities. A Study of Youth Learning English in Italy*. London: Routledge.

Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt* [The standing of the German language in the world]. Berlin, New York: De Gruyter.

Amorati, Riccardo (2021a): Community presence, motivation and identity: the *Community-engaged L2 Self* of university learners of Italian in Melbourne. In: *Australian Review of Applied Linguistics*. [online, 5.8.2022] [online, 5.8.2022] https://doi.org/10.1075/aral.20079.amo

Amorati, Riccardo (2021b): The motivations and identity aspirations of university students of German in Australia: a case study. In: *Language Learning in Higher Education, 11*(1), 175–194. [online, 5.8.2022] https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2007

Amorati, Riccardo (2020): Accessing a global community through L2 learning: a comparative study on the relevance of international posture to EFL and LOTE students. In: *Journal of Multilingual and Multicultural development*. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1850746

Amorati, Riccardo (2019): *A Comparative Study on the L2 Motivations and Desired L2 Identities of University Students of English, Italian and German Studies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Melbourne.

Bieswanger, Markus (2008): Varieties of English in current English language teaching. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 38(1), 27–47. [online, 5.8.2022] https://doi.org/10.5774/38-0-21

Boo, Zann; Dörnyei, Zoltán; Ryan, Stephen (2015): L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. In: *System*, 55, 145–157. [online, 5.8.2022] https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006

Clyne, Michael G.; Slaughter, Yvette; Hajek, John; Schüpbach, Doris (2015): On the relation between linguistic and social factors in migrant language contact. In: De Busser, Rick; La Polla, Randy J. *Language Structure and Environment: Social, Cultural, and Natural Factors*. Amsterdam: John Benjamins, 149–175.

Dörnyei, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.

Dörnyei, Zoltán; Al-Hoorie, Ali H. (2017): The motivational foundation of learning languages other than Global English: Theoretical issues and research directions. In: *The Modern Language Journal*, 101(3), 455–468. [online, 5.8.2022] https://doi.org/10.1111/modl.12408

Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid (Eds.). (2013): *Linguistic Superdiversity in Urban Areas: Research Approaches*. Amsterdam u.a.: John Benjamins.

Erling, Elisabeth J. (2007): Local identities, global connections: affinities to English among students at the Freie Universität Berlin. In: *World Englishes*, 26(2), 111–130. [online, 5.8.2022] https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2007.00497

Faez, Farahnaz (2011): English education in Italy: Perceptions of teachers and professors of English. In: *Education canadienne et internationale*, 40(3), 31–44. [online, 5.8.2022] https://doi.org/10.5206/cie-eci.v40i3.9187

Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley/MA: Newbury House Publishers.

Mason, Shannon; Hajek, John (2020): Language education and language ideologies in Australian print media, In: *Applied Linguistics*, 41(2), 215–233. [online, 5.8.2022] https://doi.org/10.1093/applin/amy052

Oakes, Leigh; Howard, Martin (2019): Learning French as a foreign language in a globalised world: an empirical critique of the L2 Motivational Self System. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–17. [online, 5.8.2022] https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1642847

Oakes, Leigh (2013): Foreign language learning in a 'monoglot culture': Motivational variables amongst students of French and Spanish at an English university. In: *System*, 41, 178–191. [online, 5.8.2022] https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.019

O'Leary, Zina (2010): *The Essential Guide to Doing your Research Project*. London: Sage.

Palmieri, Christina (2018): *Identity Trajectories of Adult Second Language Learners. Learning Italian in Australia*. Bristol: Multilingual Matters.

Riemer Claudia (2016): L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 45(2), 30–45.

Santipolo, Matteo (2016): L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello. In: Melero, Carlos A. (Ed.): *Le lingue in italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Edizioni Ca' Foscari, 177–191.

Schmidt, Gabriele (2011): *Motives for Studying German in Australia*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Schmidt, Gabriele (2014): There's more to it. A qualitative study into the motivations of Australian university students to learn German. In: *German as a foreign language*, 1, 21–44.
Schüpbach, Doris (2008): German-speaking Swiss in Australia: Typical Swiss, model immigrants of a *Sonderfall* abroad? In: Schulze, Mathias; Skidmore, James M.; John, David G.; Liebscher, Grit; Siebel-Achenbach, Sebastian (Eds.): *German Diasporic Experiences: Identity, Migration, and Loss*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press, 35–46.
Ushioda, Ema; Dörnyei, Zoltán (2017): Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World: Introduction to the Special Issue. In: *The Modern Language Journal*, 101(3), 451–454. [online, 5.8.2022] https://doi.org/10.1111/modl.12407
Yashima, Tomoko (2009). International posture and the ideal L2 Self in the Japanese EFL context. In: Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Eds.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 144–163.

Zur Dynamik von Motivationsprozessen beim Spracherwerb im mehrsprachigen Studien- und Lebenskontext. Eine longitudinale Studie über internationale Studierende in englischsprachigen Masterstudiengängen an einer deutschen Universität

Mareike Rotzal (Bielefeld)

Abstract: Der Beitrag umreißt ein Forschungsprojekt, das zur Spracherwerbsmotivation im mehrsprachigen Studien- und Lebensumfeld von internationalen Studierenden in englischsprachigen Studiengängen in Form einer qualitativen interviewbasierten Longitudinalstudie durchgeführt wurde. Mit vier Studierenden wurden in regelmäßigen Abständen über 1–2 Semester Interviews zur Entwicklung ihrer Spracherwerbsmotivationen im Deutschen und Englischen durchgeführt, wobei das Hauptaugenmerk der Untersuchung auf motivationalen Wechselwirkungen liegt. Nach der Skizzierung des Kontextes englischsprachiger Studiengänge in Deutschland sowie des sprachlichen Profils internationaler Studierender in diesen Studiengängen wird auf die Ergebnisse bereits vorliegender Studien im deutschen Raum Bezug genommen und der Untersuchungsgegenstand theoretisch, methodisch und empirisch verortet. Auf Basis eines Transkriptauszugs wird exemplarisch gezeigt, wie motivationale Wechselwirkungen sich zwischen den L2-Selbstkonzepten des Deutschen und Englischen äußern und interpretiert werden können.

Keywords: Motivation, englischsprachige Studiengänge, qualitative Forschung, Longitudinalstudie, mehrsprachiger Studien- und Lebenskontext

1. Englischsprachige Studiengänge in Deutschland

„I speak no German, but you guys had English programs [. . .] pretty much for free. So, it made perfectly good sense to go to Germany and study.“ Diese Aussage einer Studentin, die ich im Rahmen meines Dissertationsprojekts interviewt habe, bringt zwei zentrale Gründe für ein Studium auf Englisch in Deutschland auf den Punkt: Zum einen ist Studieren in Deutschland verglichen mit anderen beliebten Gastländern für internationale Studierende relativ günstig[1], zum anderen ist es insbesondere im Masterbereich durch ein wachsendes Angebot englischsprachiger Programme und Studiengängen möglich, auch ganz ohne Deutschkenntnisse ein Fachstudium zu absolvieren

1 Die meisten deutschen Bundesländer erheben entweder keine oder mit anderen Ländern vergleichsweise geringe Studiengebühren (vgl. Knipp 2019).

(vgl. Knipp 2019). Mittlerweile kommt auf ungefähr jeden sechsten deutschsprachigen Masterstudiengang[2] ein Masterstudiengang mit Hauptunterrichtssprache Englisch[3]. Dies ist kein Zufall, sondern das Resultat einer Strategie zur Steigerung der Attraktivität Deutschlands als Studien- und Wissenschaftsstandort. So empfiehlt der Wissenschaftsrat (2018: 85):

> Hochschulen, die mehr internationale Studierende für sich gewinnen wollen, sollten vermehrt fremdsprachige Studiengänge anbieten, insbesondere im Masterbereich, und ihr Angebot an Studiengängen, die zu Gemeinsamen Abschlüssen oder Doppelabschlüssen mit ausländischen Hochschulen führen, ausbauen.

Mit Blick auf die Konsequenzen, die sich durch die immer größer werdende Bedeutung des Englischen als Lingua franca der Wissenschaft ergeben, gibt der Wissenschaftsrat (2018: 19, 85) allerdings auch zu bedenken, dass durch das Studieren, Forschen und Publizieren in der Zweitsprache Englisch auch sprachliche Herausforderungen und Probleme zu erwarten sind, mit denen „wissenschaftliche Einrichtungen und politische Akteure aktiv umgehen" müssen (vgl. Fandrych & Sedlaczek 2012: 36). Dass es diesbezüglich Handlungsbedarf gibt, bestätigen auch die Ergebnisse des HRK-Workshops[4], der 2018 zur Etablierung einer institutionellen Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen durchgeführt wurde (Danowski & Gronau 2019: 9). So heißt es in der publizierten Bestandsaufnahme der Arbeitsgruppen, dass in allen Arbeitsbereichen der Hochschulen Probleme beobachtet werden, die auf unzureichende Sprachkenntnisse der internationalen und auch der einheimischen Studierenden zurückzuführen sind. Hinzu kommen Schwierigkeiten mit der Umstellung auf englischsprachige Lehre, für deren Qualitätsüberprüfung Evaluierungsmaßnahmen entweder fehlen oder nur sehr eingeschränkt zum Einsatz kommen (Danowski & Gronau 2019: 12). Das dahinterliegende Problem manifestiert sich auf der Metaebene in einer bei den meisten Hochschulen noch fehlenden strategischen institutionelle Sprachenpolitik, die auf verschiedenen Ebenen (Studium, Lehre, Forschung, Verwaltung) eine klare Richtung vorgeben müsste (Danowski & Gronau 2019: 10–14).

2 8387 Treffer für Masterstudiengänge mit Hauptunterrichtssprache Deutsch laut hochschulkompass.de (Okt. 2021)

3 1457 Treffer für Masterstudiengänge mit Hauptunterrichtssprache Englisch laut hochschulkompass.de (Okt. 2021)

4 HRK = Hochschulrektorenkonferenz

2. Zum Forschungsstand: Welches sprachliche Profil bringen internationale Studierende in englischsprachigen Masterstudiengängen mit?

Von empirischer Seite gibt es noch relativ wenige Studien, die sich mit der sprachlichen Situation Studierender in englischsprachigen Studiengängen beschäftigen und hierbei das mehrsprachige Studien- und Lebensumfeld in den Blick nehmen. Zentrale Ergebnisse mit diesem Schwerpunkt werden im Folgenden zusammengefasst.

Fandrych und Sedlaczek publizierten 2012 die Ergebnisse ihrer Studie zum Thema *Englisch und Deutsch in internationalen Studiengängen: Kompetenz, Verwendung und Einschätzung bei Studierenden und Lehrenden*, die in verschiedenen internationalen Masterstudiengängen an sieben unterschiedlichen Universitäten durchgeführt wurden. Auf Grundlage von Erhebungen der Sprachkenntnisse (in Deutsch und Englisch), Online-Fragebögen sowie Leitfadeninterviews mit Studierenden und Lehrenden berichten die Forschenden von einem „erschreckenden Ausblenden von Sprache und Sprachlichkeit" (Fandrych & Sedlaczek 2012: 38 f.). Es stellte sich als Trugschluss heraus, dass die Umstellung der Unterrichtssprache auf das Englische als Lingua franca Sprachprobleme lösen würde, vielmehr habe „der Drang nach schneller Internationalisierung [. . .] die sprachlichen Herausforderungen häufig zunächst in den Hintergrund treten lassen" (Fandrych et al. 2012: 144). Entgegen der eigentlichen Erwartung zeigte sich, dass die Englischkenntnisse sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden oft (deutlich) unter den Anforderungen lagen (Fandrych et al. 2012: 143; Fandrych & Sedlaczek 2012: 39). Weiterhin wurde als Ergebnis der Studie festgehalten, dass viele internationale Studierende selbst nach zwei Jahren Studienaufenthalt in Deutschland nicht dazu in der Lage sind, die deutsche Sprache zur Bewältigung des Lebensalltages zu nutzen (Fandrych & Sedlaczek 2012: 39; Fandrych et al. 2012: 143). Diese Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnissen der Studie von Priegnitz (2015: 251 ff.), laut denen 46 % der befragten Absolventen deutscher Hochschulen nicht mit ihren erworbenen Deutschkenntnissen nach ihrem Studienaufenthalt zufrieden waren.[5] Alarmierend in diesem Zusammenhang ist ein Widerspruch, der sich in den genannten Studien und anderen hochschulinternen Evaluationen (vgl. Spielmanns-Rome & Petereit 2010) zeigt: Denn von Seiten der Studierenden bestehen durchaus der Wunsch, das Interesse und die Erwartung, deutsche Sprachkenntnisse zu erwerben. In seiner Studie zu Motivation, Sprachverwendung und sprachlichen Bedürfnissen ausländischer

5 Hier wurde allerdings lediglich eine Selbsteinschätzung in Fragebögen erhoben, wobei das geschätzte erlangte Sprachniveau dieser Gruppe sich auf den Stufen A2 und B1 ansiedelte.

Studierender in internationalen Studiengängen stellt Motz (2005: 236) bezüglich der Deutschlernmotivation heraus, „dass für die ausländischen Studierenden ein umfassender Fremdsprachenerwerb und -erhalt ein zentrales Motiv ist, ein diesbezüglicher Mehraufwand an Zeit- und Arbeitseinsatz in Kauf genommen wird, eine starke Arbeitsbelastung durch das Fachstudium aber erschwerend wirkt". Auch die von Priegnitz (2015: 275) befragten Studierenden bewerten den Erwerb der Landessprache überwiegend positiv und für den Studienaufenthalt notwendig und betrachteten dies zum Teil als ihre „moralische Pflicht", dem Gastland über den Erwerb der Landessprache Respekt entgegenzubringen. Fandrych und Sedlaczek (2012: 40) berichten, dass die befragten Studierenden eine „dezidierte Förderung ihrer Deutschkenntnisse" erwarten, auch, um nach dem Studium eine Bleibeperspektive zu haben. Die Umsetzung dieses Vorhabens gestaltet sich im Studienverlauf jedoch für viele Studierende aus unterschiedlichen Gründen nur mäßig erfolgreich: fehlende oder nicht auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnittene Sprachlernangebote, Nicht-Vereinbarkeit mit dem Stundenplan des Fachstudiums, keine Integration ins Fachstudium (Fandrych & Sedlaczek 2012: 34, 40), Zeitmangel (Motz 2005: 236) etc. Bei Priegnitz (2015: 256) ist in diesem Kontext die Rede von verpassten Chancen. 76 % der befragten Deutschlandalumni geben an, dass sie sich während ihres Fachstudiums obligatorische Deutschkurse gewünscht hätten.

Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass für ein Studium auf Englisch in Deutschland beide Sprachen eine zentrale Rolle spielen und diese an unterschiedliche Sprachbedarfe gekoppelt sind. Die Mehrheit der Studierenden braucht zur Weiterentwicklung vorhandener Sprachkenntnisse und zum Erwerb neuer Sprachkompetenzen in spezifischen Bereichen umfangreiche sprachliche Unterstützung.

3. Ausgangspunkt und Design der empirischen Studie

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Forschungsergebnisse gehe ich für meine Studie davon aus, dass viele internationalen Studierenden in englischsprachigen Masterstudiengängen einerseits beabsichtigen, während ihres Studiums ihre Englischkenntnisse zu erweitern (weil sie selbst Englisch als Fremdsprache gelernt haben) und andererseits ihren Studienaufenthalt auch dazu nutzen möchten, Deutschkenntnisse zu erwerben. Ihr Studien- und Lebensalltag ist somit ein mehrsprachiger, weshalb die Spracherwerbsmotivation als Untersuchungsgegenstand somit auch für beide Sprachen analysiert wird. Vor diesem Hintergrund ist allerdings zu erwähnen, dass die meisten Forschungsarbeiten zum Thema L2-Erwerbsmotivation sich auf nur eine Sprache beziehen.

> Neither of the models historically dominating the field, Gardner's (2001) Socio-Educational Model and Dörnyei's (2009) L2 Motivational Self System, take account of other languages the individual speaks or is learning [. . .] Studies examining motivation to learn more than one language are scarce, and in those that have been conducted, greater focus has been placed on comparisons than interactions. (Henry 2017: 548)

Dieser Trend scheint sich allerdings in jüngster Zeit umzukehren. Anstelle die Erwerbsmotivation für eine L2 isoliert zu betrachten, plädiert Henry (2017) dafür, den Ansatz der Selbstkonzepte gemäß der Lebenswelt der meisten Menschen multilingual zu betrachten. Dabei betont er besonders dynamische Aspekte zwischen den L2-Selbstkonzepten verschiedener Sprachen und der Spracherwerbsmotivation in den Blick zu nehmen, die auch in der künftigen L2-Motivationsforschung abgebildet werden müssen (Henry 2017: 561, Henry 2010: 160 f.). Forschungsmethodologisch bedeutet dies den Einsatz von prozessorientierten longitudinal ausgerichteten Studiendesigns, um mehrsprachige komplexe Lebenswelten ganzheitlich und zusammenhängend betrachten zu können. An diese Forderung knüpft das im Folgenden vorgestellte Projekt an.

Ziel der Studie ist es, die Dynamik von Motivationsprozessen im Kontext des Spracherwerbs (des Deutschen und Englischen) im mehrsprachigen Studien- und Lebensumfeld internationaler Studierender in englischsprachigen Studiengängen zu beschreiben und zu erklären. Thematische Schwerpunkte der Erhebung bilden

1. Spracherwerbsmotive (des Deutschen und Englischen) zu Beginn des Studienaufenthaltes,
2. konkrete Ziele, Handlungsabsichten und Pläne in Bezug auf den Spracherwerb,
3. das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Handlungsabsichten und Prioritäten,
4. Entwicklung der Spracherwerbsmotivationen während des Studienaufenthalts,
5. interne, soziale und kontextuelle Faktoren, die diese Entwicklung beeinflussen bzw. zu Veränderungen im motivierten Handeln führen, und
6. Kombinationen unterschiedlicher Faktoren, die gemeinsam über einen längeren Zeitraum relativ stabiles motiviertes Handeln bewirken.

Methodologisch wurde das dargestellte Erkenntnisinteresse durch eine longitudinal ausgerichtete qualitative Studie auf Basis von Leitfaden-Interviews realisiert (s. Abb. 1).

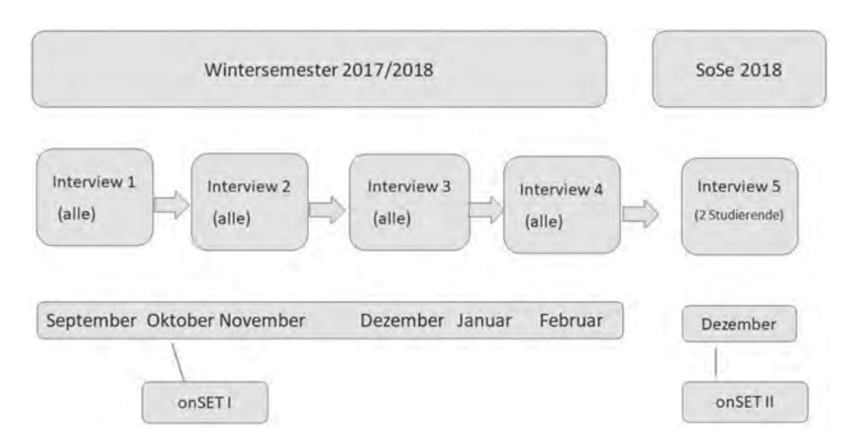


Abb. 1: Studiendesign und zeitlicher Rahmen der Erhebungsphase

Es wurden vier internationale Studierende aus unterschiedlichen englischsprachigen Masterstudiengängen während ihres ersten Studiensemesters und zwei von ihnen während ihres ersten Studienjahres begleitet. Voraussetzung zur Teilnahme an der Studie war die Absicht während des Studienaufenthaltes sowohl Deutschkenntnisse zu erwerben bzw. bestehende Deutschkenntnisse auszubauen und parallel vorhandene Englischkenntnisse zu erweitern. Als „Gegenleistung“ für die Bereitschaft zu verschiedenen Zeitpunkten und über einen längeren Zeitraum für Interviews zur Verfügung zu stehen, bot ich als Forscherin meine Unterstützung bei der Orientierung in der Anfangsphase des Studienaufenthaltes an, wie z.B. bei Behördengängen, Kontoeröffnungen etc. Dieses Angebot wurde umfangreich in Anspruch genommen und in Form von Memos in den Erkenntnisprozess miteinbezogen. Eine der Studierenden verfügte zu Beginn ihres Studienaufenthaltes bereits über Grundkenntnisse der deutschen Sprache. Als Ergänzung zu dieser subjektiven Einschätzung[6] führte diese Studentin zu Beginn und zum Ende der Erhebung einen Spracheinstufungstest für das Deutsche durch (onSET[7]).

Die Datenauswertung erfolgt auf Basis der Situationsanalyse von Clarke (vgl. 2012), die sich als Weiterentwicklung der *Grounded Theory* nach postmodernen Kriterien begreift. Um aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Interviewdaten zu schauen, wurden unterschiedliche Arten von „maps“ zu den einzelnen Interviewtranskripten erstellt und darüber ein strukturierter Zugang zu dem umfangreichen Datenmaterial ermöglicht.

6 Ein aktueller Sprachnachweis für das Deutsche lag zu Beginn der Erhebung nicht vor.
7 onSET: online-Spracheinstufungstest

4. Theoretischer Rahmen

Eine zentrale Bezugstheorie des Projektes bildet Dörnyei's (2009) L2 Motivational Self System. Gerade im Kontext eines Auslandsaufenthaltes kann der Selbstkonzepte-Ansatz als besonders relevant betrachtet werden, da diese Lebenssituation auch den Anfang einer neuen Lebensphase darstellt. Gewohnte Routinen werden durchbrochen, ein neues soziales Umfeld muss aufgebaut, Orientierung neu gefunden, Ziele neu gesteckt und Herausforderungen neu entdeckt werden. Damit verbundene Hoffnungen, Wünsche, Ziele und Befürchtungen können mit dem Selbstkonzepte-Ansatz erfasst werden und sowohl auf das Leben und Studieren im mehrsprachigen Umfeld als auch auf konkrete Spracherwerbsprozesse und damit verbundene motivationale Aspekte übertragen werden. Da das Hauptinteresse die Erforschung und Beschreibung von wechselseitigen Einflüssen der L2-Motivationserwerbsprozesse zwischen der deutschen und englischen Sprache ist, knüpfe ich an Henrys (2017: 550) Annahme an, dass zum einen dynamische Interaktionen zwischen den richtungsweisenden Selbstkonzepten für unterschiedliche L2s, die eine Person spricht oder lernt, bestehen und, dass infolge dessen mehrsprachige Selbstkonzepte entstehen können (oder bereits existieren).

> Specifically, it is suggested that interactions between Lx and Ly self-guides lead to the emergence of multilingual self-guides, and that these multilingual self-guides impact on Lx and Ly motivation.

Wie das Transkriptbeispiel unten zeigt, kommt es in den erhobenen Daten zu dynamischen Interaktionen zwischen dem L2-Selbstkonzept Deutsch und dem L2-Selbstkonzept Englisch. Henry (2017: 550) geht in seinem Modell sogar noch einen Schritt weiter und denkt das Konzept der mehrsprachigen richtungsweisenden L2-Selbstkonzepte weiter in Richtung einer mehrsprachigen Identität:

> [...] I introduce a systemic model of multilingual motivation that extends Dörnyei's (2009) L2 Motivational Self System framework by additionally accounting for the effects of identity experiences connecting to a multilingual identification.

Kritisch anzumerken an dieser Erweiterung ist jedoch, dass das dahinterliegende Verständnis des Identitätsbegriffs nicht differenziert dargestellt wird. Mit Blick auf empirische Daten gestaltet es sich folglich als schwierig einzuschätzen, welche Angaben einer Person als identitätsstiftend interpretiert werden können bzw. Rückschlüsse auf eine mehrsprachige Identität zulassen. Aus diesem Grund übernehme ich für mein Projekt zwar die Ausrichtung auf die dynamische Interaktion zwischen den einzelnen L2-Selbstkonzepten und ziehe deren Fusion zu

einem richtungsweisenden mehrsprachigen Selbstkonzept in Betracht, über die Ebene der Selbstkonzepte (wie sie in Dörnyei's L2MSS beschrieben werden) gehe ich in dem hier skizzierten Projekt aber nicht hinaus.

Um die Komplexität der Forschungssituation abzubilden und Beziehungen zwischen unterschiedlichen Elementen herauszuarbeiten, bildet auch die Theorie komplexer dynamischer Systeme einen Eckpfeiler des Projektes (vgl. Hiver & Larsen-Freeman 2019). Da ich bewusst ein Projekt mit qualitativem Schwerpunkt ausgearbeitet habe, knüpfe ich explizit an ganzheitliche, personenzentrierte Ansätze an, die sich für ein fallbasiertes Vorgehen aussprechen (u.a. Ushioda 2009: Person-in-Context-Relational View of Motivation). Zur Strukturierung der longitudinalen Interviewstudie wurde zusätzlich aus der Motivationspsychologie das Rubikonmodell von Heckhausen & Gollwitzer (1987) herangezogen, zumal die Unterteilung von Motivationsprozessen in unterschiedliche Phasen eine gute Orientierung zur Erstellung der Leitfäden sowie auch der Leitfragen der Analyse bietet. Weitere wichtige Bezugspunkte aus der psychologischem Motivationsforschung sind das Konstrukt des Anspruchsniveaus, das auf die Schule Lewins zurückgeht, sowie Modelle und Konzepte aus dem Bereich der Leistungsmotivation (Leistungsmotiv, Risikowahl-Modell), die insbesondere für die Analyse des thematischen Schwerpunktes Motive, Ziele, Handlungsabsichten und Bewertung von Spracherwerbsprozessen herangezogen werden (Beckmann & Heckhausen 2018: 144–148).

5. Einblick in eine Fallstudie: Motivationale Wechselwirkungen zwischen den L2-Selbstkonzepten

Mit Blick auf die zentrale Forschungsfrage nach den motivationalen Wechselwirkungen in den Spracherwerbsprozessen zwischen dem Deutschen und dem Englischen konnte in den Daten an vielen Stellen eine dynamische Interaktion zwischen den L2-Selbstkonzepten festgestellt werden. Das folgende Transkript Beispiel stammt aus der Fallstudie Olivia[8]. Es veranschaulicht, wie die bisherigen Lernerfahrungen mit dem Englischen im allgemeinen und akademischen Kontext auf den nun priorisierten Deutscherwerb im Zielland

8 Olivia studiert zum Zeitpunkt der Erhebung in einem englischsprachigen Masterstudiengang mit gesellschaftswissenschaftlicher Ausrichtung. Obwohl Deutschkenntnisse nicht verlangt werden, können einzelne Lehrveranstaltungen auf Deutsch besucht werden. Dieses Angebot möchte Olivia gern in späteren Semestern in Anspruch nehmen. Da sie bereits Deutschkenntnisse in ihrem Heimatland erworben hat, möchte sie diese im Rahmen ihres Aufenthalts weiter ausbauen.

Deutschland übertragen werden. Durch das Zurückgreifen auf diese Sprachlernerfahrungen zeigt sich ein positiver Einfluss des L2-Selbstkonzepts im Englischen auf das sich entwickelnde L2-Selbstkonzept im Deutschen, wodurch Olivia für den Deutscherwerb Richtung, Zuversicht und motivationale Kraft zieht.

Abb. 2: Transkriptauszug aus dem Erstinterview mit Olivia (September 2017)

[115]	.. 337 [10:13.1*]338 [10:15.8] 339 [10:17.8]
INT [v]	mhm
Olivia [v]	that i first have to get to that point, in which i can speak very well, like i can

[116]

	.. 340 [10:17.8*] 341 [10:20.0]
INT [v]	mhm:
Olivia [v]	understand pretty much e:verything and people can understand me very

[117]

	.. 342 [10:22.0] 343 [10:22.0*] 344 [10:24.5] 345 [10:26.5]
INT [v]	mhm
Olivia [v]	well, and i can have like goo:d conversations, and after i reached that point, then i'd

[118]

	.. 346 [10:28.5] 347 [10:30.5] 348 [10:30.5*]349 [10:33.5]
INT [v]	mhm okay,
Olivia [v]	like to go further and like to think of german in a more scienTIfic level

[119]

	350 [10:34.0] 351 [10:38.0]
Olivia [v]	and i (.) i compare it (.) compare it a lot with my experiences with english,because

[120]

	.. 352 [10:40.4]
Olivia [v]	the first time i went to the you es, (-) like in highschool it's like you don't really do

[121]

	.. 353 [10:44.3] 354 [10:47.6]
INT [v]	
Olivia [v]	that much you know, (.) like you (.) write like very short papers and it's like i didn't

(*wird auf nächster Seite fortgeführt*)

Abb. 2: Fortsetzung

[122]

	.. 355 [10:47.6*]356 [10:51.8]
INT [v]	mhm
Olivia [v]	really develop many academic skills in english ; but (.) what i actually

[123]

	.. 357 [10:53.8] 358 [10:55.8]
INT [v]	((räuspert sich))
Olivia [v]	could do is speak very well (.) understand very well and when i went to COllege

[124]

	359 [10:58.4] 360 [11:00.4] 361 [11:02.4] 362 [11:04.4]
INT [v]	
Olivia [v]	it was THEN that i developed (.) another like (.) ähm (-) i learned ähm english in a

[125]

	.. 363 [11:04.5*]364 [11:07.4] 365 [11:09.4]
INT [v]	okay context
Olivia [v]	much more academic (.) way so yaya (-) i think that that (.) ya it will be similar

[126]

	366 [11:11.4] 367 [11:12.8] 368 [11:15.3] 369 [11:16.7*]370 [11:17.3]
INT [v]	mh mh mhm:
Olivia [v]	for me: ? in german like first i have to reach like a level, in which i speak and

[127]

	.. 371 [11:18.7] 372 [11:18.8*]373 [11:20.7]
INT [v]	mhm:
Olivia [v]	understand very well, and can have fluent conversations th:en i can go to a

[128]

	.. 374 [11:23.9]375 [11:25.9*] 376 [11:25.9]377 [11:26.9*]378 [11:27.7*]
INT [v]	okay; mh mh
Olivia [v]	more academic level but i yeah i will definitely like to (-) ya reach an

[129]

	.. 379 [11:32.3]
INT [v]	(.) and is there also the possibility that you äh:
Olivia [v]	academic lang ya level in german;

Der Gesprächsausschnitt verdeutlicht, dass Strategien und Struktur des Englischerwerbs auch für den anstehenden Deutscherwerb genutzt werden. Dazu unterteilt Olivia den Spracherwerb in zwei Stufen, die sich bereits im Rahmen ihrer Auslandsaufenthalte in englischsprachigen Ländern bewährt haben. Zunächst möchte Olivia im allgemeinsprachlichen Kontext Deutsch flüssig sprechen und gut verstehen, um danach mit ihren Sprachkenntnissen weiter auf ein akademisches Level zu kommen. Das L2-Selbstkonzept Englisch übernimmt hier eine richtungsgebende Funktion. Derartige Interaktionen und Bezugnahmen zwischen den beiden L2-Selbstkonzepten treten auch in den weiteren Interviews mit Olivia sowie auch den anderen befragten Studierenden auf und können den Spracherwerb und die Spracherwerbsmotivation sowohl positiv als auch negativ beeinflussen.

Bisherige Studien, die sich mit dem Faktor Motivation beim parallelen Spracherwerb von zwei Fremdsprachen beschäftigt haben, konnten sogar eine Art Konkurrenz zwischen den gleichzeitig erworbenen Sprachen feststellen, aus der, falls Englisch dabei war, diese oft als Gewinnerin aus dem Rennen um die Motivation der Lerner*innen hervorgeht:

> [. . .] LOTE learning almost always occurs in conjunction with the learning of Global English, and the learning of this metaphorical Goliath, then, is likely to impact on the study of its lower-profile, nonglobal counterparts. (Al-Hoorie & Dörnyei 2017: 457f.)

Dieses Ergebnis lässt sich so allerdings nicht auf die in dieser Studie untersuchte Zielgruppe der internationalen Studierenden in englischsprachigen Studiengängen übertragen aufgrund der Asymmetrie der Sprachkompetenzen im Deutschen und im Englischen. Wegen der Zugangsvoraussetzungen für das Fachstudium waren die Englischkenntnisse bereits zu Studienbeginn auf einem relativ hohen Niveau. In den Interviews betonen alle befragten Studierenden, dass sie ihre vorhandenen Englischkenntnisse insbesondere im akademischen Bereich ausbauen möchten, was aus ihrer Sicht aber bereits als Nebeneffekt durch das Fachstudium auf Englisch geschieht. Dies steht im direkten Gegensatz zum Deutscherwerb, der bewusst geplant und dem über das Studium hinaus aktiv nachgegangen werden muss. Für die weitere Analyse bedeutet das, dass motivationale Wechselwirkungen nicht auf den Spracherwerb (egal wie viele Sprachen parallel gelernt werden) beschränkt werden dürfen, sondern alle Ebenen des mehrsprachigen Studien- und Lebenskontext miteinbezogen werden müssen.

6. Fazit

Bisherige Studien zur Zielgruppe der internationalen Studierenden in englischsprachigen Studiengängen haben bereits sprachbezogene Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen des Studiums und Alltags aufgezeigt. Um den Fokus auf die Dynamik von Spracherwerbs- und Motivationsprozessen in diesem mehrsprachigen Umfeld zu richten, wurde eine longitudinal ausgerichtete Interviewstudie durchgeführt. Die bisherigen Fallanalysen sprechen deutlich dafür, dass Motivationsprozesse beim Spracherwerb für die beschriebene Zielgruppe sehr stark durch Faktoren der gesamten Studien- und Lebenssituation sowie individuelle Unterschiede beeinflusst werden. Kombinationen und Beziehungen unterschiedlicher Faktoren herauszuarbeiten, die motivierten Spracherwerb über einen längeren Zeitraum begünstigen oder auch behindern, wird die Aufgabe der weiteren Datenauswertung sein. Aus forschungsmethodologischer Sicht kann zu diesem Stand der Ergebnisse klar gesagt werden, dass zur weiteren Erforschung des Faktors Motivation in L2-Erwerbsprozessen Methoden zum Einsatz kommen sollten, die darauf abzielen, Lebenswirklichkeiten, in denen Spracherwerb stattfindet, ganzheitlich zu erfassen.

Literaturverzeichnis

Al-Hoorie, Ali H.; Dörnyei, Zoltán (2017): The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. In: *The Modern Language Journal,* 101(3), 455–468.

Beckmann, Jürgen; Heckhausen, Heinz (2018): Motivation durch Erwartung und Anreiz. In: Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (Hg.): *Motivation und Handeln*. 5., überarb. und erw. Auflage. Berlin: Springer.

Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS (Interdisziplinäre Diskursforschung).

Danowski, Iris; Gronau, Jennifer (Hg.) (2019): Institutionelle Sprachenpolitik an Hochschulen. Fortschritte und Herausforderungen. Hochschulrektorenkonferenz. Berlin: *HRK Hochschulrektorenkonferenz* (Beiträge zur Hochschulpolitik, 2019,1).

Dörnyei, Zoltán (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Hg.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self.* Bristol u.a.: Multilingual Matters (Second Language Acquisition), 9–42.

Fandrych, Christian; Sedlaczek, Betina (2012): Englisch und Deutsch in „internationalen" Studiengängen: Kompetenz, Verwendung und Einschätzung bei Studierenden und Lehrenden. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen,* 41(2), 25–41.

Fandrych, Christian; Sedlaczek, Betina; Tschirner, Erwin (2012): *"I need German in my life". Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen*

Studiengängen in Deutschland. Tübingen: Stauffenburg-Verl. (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1).

Heckhausen, Heinz; Gollwitzer, Peter M. (1987): Thought Contents and Cognitive Functioning in Motivational versus Volitional States of Mind. In: *Motivation and Emotion*, 11(2), 101–120.

Henry, Alastair (2010): Contexts of possibility in simultaneous language learning: using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 31(2), 149–162.

Henry, Alastair (2017): L2 Motivation and Multilingual Identities. In: *Modern Language Journal,* 101(3), 548–568.

Hiver, Phil; Larsen-Freeman, Diane: Motivation: It is a Relational System. In: Al-Hoorie, Ali H.; MacIntyre, Peter D. (Hg.) (2019*): Contemporary Language Motivation Theory. 60 Years Since Gardner and Lambert (1959)*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters (Psychology of language learning and teaching).

Hochschulkompass. (Hg.): Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hochschulkompass.de/home.html, 27.10.2021.

Knipp, Kersten (2019): *Studienort Deutschland immer beliebter. Studium und Wissenschaft*. Hg. v. Deutsche Welle. https://www.dw.com/de/studienort-deutschland-immer-beliebter/a-50042027, 12.10.2021.

Motz, Markus (2005): *Ausländische Studierende in Internationalen Studiengängen. Motivation, Sprachverwendung und sprachliche Bedürfnisse*. Zugl.: Hamburg, Univ., FB Sprach-, Literatur- und Medienwiss., Diss., 2004. Bochum: AKS-Verl. (Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF), 36).

onSET. Online Spracheinstufungstest. (Hg.): Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung. https://www.onset.de/, 27.10.2021.

Priegnitz, Frauke (2015): *Zwischen englischsprachigem Studium und landessprachigem Umfeld. Internationale Absolventen deutscher und dänischer Hochschulen*. Frankfurt a.M., Bern etc.: Peter-Lang-Edition (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, Bd. 108).

Spielmanns-Rome, Elke; Petereit, Katja (2010): Sprecht Deutsch mit uns! Ausländische Studierende in englischsprachigen Studiengängen wollen mehr Deutsch lernen. In: *Forschung und Lehre,* 3(10), 172–173.

Ushioda, Ema: A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. In: Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Hg.) (2009): *Motivation, language identity and the l2 self.* Bristol u.a.: Multilingual Matters (Second Language Acquisition), 215–228.

Wissenschaftsrat (2018): Empfehlungen zur Internationalisierung von Hochschulen. Köln (Hg.): Wissenschaftsrat. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7118-18.html, 12.10.2021.

Deutsch lernen im akademischen Kontext: intrinsische und extrinsische Motivation brasilianischer Lernender

Rogéria Costa Pereira (Fortaleza)

Abstract: Im brasilianischen Bildungskontext wird über die Beweggründe für das Lernen einer Fremdsprache wie Deutsch spekuliert, die in ihrem Lernprozess als sehr schwierig angesehen wird. Allerdings fehlten bislang empirische Studien, die die Situation erklären konnten. Der vorliegende Beitrag präsentiert die ersten empirischen Daten einer Studie über die Motivation für das Lernen der deutschen Sprache in Brasilien, genauer gesagt an einer Universität im Nordosten des Landes, die seit fast 60 Jahren allen Interessierten ab 14 Jahren sowie Studierenden weiterbildende Deutschkurse anbietet. Der Beitrag befasst sich mit den intrinsischen und extrinsischen Motivationsarten, die die Teilnehmenden zum Lernen der deutschen Sprache bewegen.

Keywords: extrinsische Motivation, intrinsische Motivation, Deutsch als Fremdsprache im Hochschulkontext, Deutsch in Brasilien

Einleitung

Die deutsche Kultur ist in Brasilien vor allem in den südlichen Bundesstaaten verbreitet, wo sie von Einwanderern und deren Nachkommen gepflegt wird. Die deutsche Sprache ist jedoch auch in anderen Regionen des Landes präsent, wenn auch in geringerem Maße, wie z.B. im brasilianischen Norden und Nordosten, wo Vertretungen deutscher Organisationen seit Jahrzehnten eine intensive Kulturarbeit leisten.

In diesem Bildungskontext wird über die Beweggründe für das Lernen einer Fremdsprache wie Deutsch spekuliert, die in ihrem Lernprozess als sehr schwierig angesehen wird. Allerdings fehlten bislang empirische Studien, die die Situation erklären konnten (vgl. Pereira 2019). Der vorliegende Beitrag stellt die ersten empirischen Daten einer Studie über die Motivation für das Lernen der deutschen Sprache in Brasilien[1] vor, genauer gesagt in

1 Eine empirische Studie über die Motivation zum Deutschlernen in ganz Brasilien wurde 2017 von Dozent*innen der Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) durchgeführt, aber die Ergebnisse sind leider noch nicht veröffentlicht worden. Vgl. dazu: https://sites.google.com/site/calicuerj/pesquisas/motivacao-para-aprender-alemao. (Zugriff am 21.09.2021).

den Sprachkursen an einer Universität im Nordosten des Landes, die seit fast 60 Jahren allen Interessierten ab 14 Jahren sowie Studierenden weiterbildende Deutschkurse anbietet.

Studien der Psychologie weisen darauf hin, dass Motivation ein Prozess ist, der nicht direkt beobachtet, sondern nur durch die gezeigten Verhaltensweisen abgeleitet werden kann. Aus diesem Grund wurde ein Fragebogen entwickelt, der während des zweiten Semesters 2015 online zur Verfügung gestellt wurde. Die gestellten Fragen beschäftigten sich mit der Motivation für die Wahl der deutschen Sprache und insbesondere für die Wahl der angebotenen Kurse der *Casa de Cultura Alemã* (Deutsches Kulturhaus – CCA-UFC). Das Befragungsziel bestand darin, die intrinsischen und extrinsischen Motivationsarten (Deci & Ryan 1985, 1993) aufzuzeigen, die die Teilnehmenden zum Lernen der deutschen Sprache bewegen.

Nach einer Diskussion über die Rolle der deutschen Sprache im brasilianischen akademischen Kontext erfolgt eine kurze Einführung in die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1985, 1993). Anschließend wird die Rolle der extrinsischen und intrinsischen Motivationsarten beim Lernen von Deutsch an der CCA-UFC diskutiert.

1. Zur Stellung der deutschen Sprache an brasilianischen Hochschulen

Die Geschichte des Deutschunterrichts in Brasilien hängt eng mit der Einwanderungsgeschichte zusammen. Mitte des 19. Jahrhunderts gab es schon in Südbrasilien Schulen für die Kinder deutscher Einwanderer (Kaufmann 2003; Uphoff 2011). An den brasilianischen Hochschulen wird Deutsch allerdings erst seit den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts angeboten, ursprünglich als Pflichtnebenfach für Anglisten im Studiengang „Anglogermanische Studien“ (Uphoff & Perez 2015: 14). Heutzutage gibt es Germanistikstudien an 17 Universitäten in ganz Brasilien (Evangelista 2011; Voerkel 2017) und an einigen Hochschulen ist es außerdem möglich, Deutsch als Wahlfach zu studieren. Zusätzlich zu diesen Studienmöglichkeiten wird Deutsch Studierenden aller Fachrichtungen und anderen Interessierten an Sprachenzentren (*Extensão*-Programmen[2]) in ganz Brasilien angeboten, allerdings fast ausschließlich an öffentlichen Hochschulen.

2 Die in Brasilien existierende *Extensão* umfasst verschiedene Angebote für die akademische und nichtakademische Gemeinschaft. Die brasilianische *Extensão* stellt „ein umfangreich[er]es Portfolio in der Erwachsenenbildung, in der politischen Bildung, in sozialen Projekten, in berufsbegleitender Weiterbildung u.v.m.“ zur Verfügung (DAAD 2009: 13). Besonders beliebt als *Extensão*-Programme sind Sprachkurse, die den Studierenden aller Fachrichtungen und der Gemeinschaft angeboten werden.

Dieses breite Angebot von Sprachkursen an den Hochschulen trägt schon seit Jahrzehnten zur Sichtbarkeit der deutschsprachigen Kultur und der deutschen Sprache bei, besonders in den Regionen, die keine Einwanderungstradition haben. Diese Kurse leisteten somit auch einen Beitrag dazu, dass die Zahl der Deutschlernenden in Brasilien allgemein bis zur Erhebung der Deutschlernerzahlen 2015 stetig gestiegen ist (DAAD 2015). Ein spürbarer Rückgang wurde allerdings in der neuesten Datenerhebung zu den Deutschlernerzahlen weltweit auch im universitären Bereich festgestellt. Das Auswärtige Amt gibt zur Erklärung dieser Situation in Brasilien zwei Gründe an: Zum einen führt eine seit 2016 andauernde wirtschaftliche Krise zu Stellenstreichungen und Budgetkürzungen an staatlichen Universitäten, zum anderen wurde das erfolgreiche Stipendienprogramm der brasilianischen Regierung „Ciências sem Fronteiras[3]" (Auswärtiges Amt 2020: 40–41) eingestellt. Um dieser Tendenz entgegen zu steuern, bietet der DAAD in Zusammenarbeit mit der brasilianischen Regierung und der Deutsch-Uni Online (DUO) das Programm „Deutsch ohne Grenzen" (Alemão sem Fronteiras) an, das das akademische Publikum als Zielgruppe hat und das Deutschlernen besonders für universitäre Bedarfe ausrichtet[4].

2. Die Selbstbestimmungstheorie und Fremdsprachenlernen

In Studien über das Erlernen von Fremdsprachen wird die Motivation als eine wichtige Variable für den Erwerb jeglicher Sprache betrachtet. Motivation zu definieren ist aber keine leichte Aufgabe, da ihre Analyse auf verschiedenen psychologischen Perspektiven beruht, die auch affektive, kognitive und verhaltensbezogene Faktoren umfasst. Kleinginna Jr. und Kleinginna (1981) stellten beispielsweise 102 mögliche Definitionen des Begriffs zusammen und ordneten sie je nach den darin hervorgehobenen Phänomenen oder den zugehörigen Theorien in zehn verschiedene Kategorien ein. Eine direkte und einfache Definition dessen aufzustellen, was Motivation ist, scheint daher ein unmögliches Vorhaben zu sein. Im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb unterscheidet Gardner (1985) affektive Variablen von kognitiven Aspekten, die normalerweise mit dem Sprachenlernen in Verbindung gebracht werden, und anderen lernbezogenen Variablen. Für Brown (2000)

3 Zwischen 2011 und 2016 setzte die brasilianische Regierung das Stipendienprogramm *Ciência sem Fronteiras* (Wissenschaft ohne Grenzen) um, das es brasilianischen Studierenden, Doktoranden und Forscher*innen ermöglichte, außerhalb Brasiliens zu studieren bzw. zu arbeiten (DAAD 2015).

4 vgl. Informationen unter http://isf.mec.gov.br/idiomas/alemao. (Zugriff am 21.09.2021).

ist das Erlernen einer zweiten Sprache ein langer und komplexer Prozess, der vom Lernenden neben intellektuellem auch körperliches und emotionales Engagement erfordert, um in der Zielsprache kommunizieren zu können, das eigentliche Hauptziel des Sprachenlernens. Zusätzlich zu diesem Engagement ist das Erlernen einer Fremdsprache ein soziales Ereignis, das den Erwerb und die Einbeziehung von Elementen der Zielkultur erfordert. Eine vertiefende Diskussion über die Definition des Motivationsbegriffs und die verschiedenen Forschungsansätze in diesem Bereich würde allerdings den Rahmen dieses Beitrags überschreiten. Daher wird die Definition von Riemer (2011: 168) als Grundlage für die vorliegende Untersuchung verwendet:

> Motivation ist ein affektiver Faktor, der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biografie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines soziokulturellen Milieus bedingt sind. Motivation kann sich im Laufe der Zeit ändern, manchmal die Ursache, manchmal aber auch die Folge von erfolgreichem Fremdsprachenlernen sein. Motivation ist also multidimensional und dynamisch – und kann nicht direkt beobachtet werden.

Da Motivation nicht direkt beobachtet werden kann, braucht man andere Wege, um sie beim Erlernen der deutschen Sprache zu erfassen. Für die Ziele dieses Beitrags werden die Prämissen der Selbstbestimmungstheorie zugrunde gelegt, das Konstrukt, das die vorliegende empirische Untersuchung und folglich auch die Analyse der gewonnenen Daten leitet. Die von den Psychologen Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1985) aufgestellte Selbstbestimmungstheorie ist vielleicht eine der populärsten und beständigsten Theorien über die menschliche Motivation. Sie ist bekannt für ihre Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Intrinsisch motiviert sind Lernende, wenn sie beispielsweise aus reinem Vergnügen am Lernprozess lernen. Extrinsische Motivation wird von sehr externalisiert (um eine Strafe zu vermeiden) bis sehr verinnerlicht (weil es Teil dessen ist, „wer Sie sind“) kategorisiert (Lamb 2017: 312). Die Theorie versucht auch zu klären, wie soziale und kulturelle Faktoren den Willen und die Initiative der Menschen und folglich auch ihre Arbeit und ihre Leistung bei einer Tätigkeit erleichtern oder behindern können.

Intrinsische und extrinsische Motivationsarten sind keine binären Kategorien, sondern Teil eines Prozesses, der sich aus sich selbst speist und reguliert. Daher wird der Mensch als aktiv und engagiert auf der Suche nach seiner Entwicklung und Autonomie gesehen. Die extrinsische Motivation wird in vier Verhaltensregulationen unterschieden, wobei die ersten beiden Arten (*external reguliertes Handeln* und *introjizierte Regulation*) als kontrollierte

Motivation und die letzten beiden Arten (*identifiziert reguliertes Handeln* und *integrierte Regulation*) als mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung interpretiert werden (Riemer 2019: 369 f.). Letztere repräsentieren zusammen mit intrinsischen Motivationsarten die autonomen Motivationsebenen (Reeve et al. 2004: 38).

In einem Literatur-Review-Artikel über Forschungen zur Motivation beim Erlernen von Fremdsprachen berichtet Lamb (2017) über Studien, die in den letzten Jahrzehnten mit Bezug zur Selbstbestimmungstheorie durchgeführt wurden und die auf eine Verbindung zwischen dem Zusammenhalt innerhalb der Lernendengruppe im Fremdsprachenunterricht und der Entwicklung der individuellen Motivation hinweisen. Andere Forschungsarbeiten verweisen dagegen auf die Lehrenden als zentrale Förderer beim Aufbau eines freundlichen und respektvollen Lernumfelds, das die Lernenden ermutigt, in ihr Lernen zu investieren, und auf diese Weise zum Lernerfolg sowie zur Entwicklung des Autonomiegefühls, zur Kompetenz und Zugehörigkeit beiträgt.

Lamb (2017) berichtet außerdem über die Studien von Jones, Llacer-Arrastia und Newbill (2009) sowie Fukuda, Sakata und Takeuchi (2011), die in den USA bzw. in Japan Prämissen der Selbstbestimmungstheorie im Unterricht umgesetzt haben, um die intrinsische Motivation und das Autonomiegefühl von Fremdsprachenlernenden im akademischen Kontext zu fördern. Die beiden empirischen Untersuchungen stellten unter anderem fest, dass diese Förderung erfolgreich ist, wenn eine gute Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden besteht (Lamb 2017: 315). Die Studie von Pae und Shin (2011) kommt hingegen zu dem Ergebnis, dass die extrinsische Motivation der Lernenden nicht durch die von den Lehrkräften der zwei untersuchten Gruppen angewandten Lehrmethode (kommunikativ oder traditionell) beeinflusst wurde. Nichtsdestotrotz zeigen Lernende, deren Lehrkraft im Unterricht die kommunikative Methode anwandte, mehr intrinsische Motivation und Selbstvertrauen, was empirische Belege für die Auswirkungen von Unterrichtsmethoden auf die motivationale Entwicklung (Pae & Shin 2011: 219) und folglich auf die mühsame Aufgabe des Fremdsprachenerwerbs liefert.

3. *Methodik der Untersuchung*

Die Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung wurde mit Hilfe eines Fragebogens mit zwölf Fragen durchgeführt, der online über die Google Formulare-Anwendung im zweiten Semester 2015 zur Verfügung gestellt wurde. Der Einsatz von Fragebögen in quantitativen Ansätzen in der Fremdsprachenerwerbsmotivationsforschung hilft dabei, bestimmte Muster in einem großen Datensatz aufzudecken (Dörnyei & Ushioda 2011: 62). Mit einer

quantitativen Forschung ist es zwar nicht möglich, dynamische Motivationsprozesse in der individuellen Lernerfahrung zu untersuchen, der Ansatz kann aber dazu dienen, die Motivationsentwicklung auf einer globaleren Ebene zu messen und so generalisierbare Tendenzen zu erkennen. Im Folgenden wird der Fragebogen näher vorgestellt.

Basierend auf anderen Fragebögen, die die Motivation für das Fremdsprachenlernen erforschen (Dörnyei 1994; Dörnyei & Clement 2001; Grasz & Schlabach 2011), wurde der von uns verwendete Fragebogen an unseren Kontext angepasst und bestand aus zwölf Fragen (elf Multiple-Choice-Fragen und eine offene Frage), die nur nach dem Lesen einer freien Einverständniserklärung und der Zustimmung zur Teilnahme an der Forschung zugänglich waren.[5] Der Fragebogen ist in zwei Teile gegliedert: Der erste Teil erhebt in sieben Fragen soziodemografische Daten (Alter, Geschlecht, Bildung), Daten zum schulischen bzw. akademischen Hintergrund (Bildungseinrichtung, Wissensgebiet des Studiengangs) und zur Beherrschung weiterer Fremdsprachen. Der zweite Teil des Fragebogens zielt darauf ab, mit Hilfe von drei Fragen, die sich aus siebzehn Aussagen zusammensetzen (15 davon betreffen extrinsische und 2 intrinsische Motivationsfaktoren), die Gründe zu ermitteln, die zur Wahl des Deutschlernens an der CCA-UFC geführt haben. Zum Abschluss gibt es eine Frage, die sich auf die Gründe für einen (möglichen) Abbruch des Kurses bezieht. Alle Aussagen wurden auf einer siebenstufigen Likert-Skala dargestellt, die häufig in Meinungsumfragen verwendet wird. Bei der Beantwortung eines auf dieser Skala basierten Fragebogens geben die Befragten an, wie sehr sie einer Aussage zustimmen, wobei die Skala von „stimme voll und ganz zu“ bis „stimme ganz und gar nicht zu“ reicht. In Tabelle 1 sind die 17 Aussagen aufgeführt, die die extrinsische und intrinsische Motivation näher beleuchten. Sie wurden hier auf einem Kontinuum von „weniger selbstbestimmt“ bis zu „hoch selbstbestimmt“ angeordnet (Riemer 2019; Reeve et al. 2004). Selbstbestimmte Gründe sind laut Ryan und Deci (2000: 63) mit mehr Autonomie, größerem Engagement, besseren Leistungen, weniger Abbrüchen, höherer Lernqualität und größerem psychologischem Wohlbefinden verbunden.

Das Hauptziel der Untersuchung ist, empirische Daten über das Motivationsprofil von Deutschlernenden an der CCA-UFC zu sammeln sowie die Aspekte der intrinsischen und extrinsischen Motivation miteinander in Beziehung zu setzen. Die Ergebnisse könnten dann den Weg für ein besseres Verständnis darüber ebnen, was das Interesse am Erlernen von Deutsch als Fremdsprache in einem akademischen Kontext antreibt. Im nächsten Abschnitt werden die quantitativen Ergebnisse erörtert und diskutiert.

5 Offiziell angemeldet auf der *Plataforma Brasil* (CEP-UFC Nº 49068115.0.0000. 5054).

Tabelle 1: Aussagen des Fragebogens

	EXTRINSISCHE MOTIVATIONSARTEN
- selbstbestimmt	• Wegen des Programms „Wissenschaft ohne Grenzen“. • Die deutsche Sprache wurde mir von meinem Betreuer bzw. einem Kommilitonen empfohlen. • Meine Eltern haben mir empfohlen, Deutsch zu lernen. • In Brasilien wird die Beherrschung der deutschen Sprache als wichtig eingeschätzt.
	• Der Kursplan passt in meinen Studienplan. • Ich habe schon woanders Deutsch gelernt und will das fortsetzen. • Ich habe mich für das Deutschlernen an der CCA-UFC entschieden, weil es dort gute Lehrende gibt. • Ich habe vor, in einem der deutschsprachigen Länder zu leben.
	• In meinem Studium ist die Beherrschung der deutschen Sprache wünschenswert. • Die Beherrschung der deutschen Sprache ist wichtig für mein Studium. • Deutsch ist wichtig für meinen (zukünftigen) Beruf. • Ich brauche Deutsch für mein Studium im Ausland.
+ selbstbestimmt	• Ich habe Kontakt zu deutschen Muttersprachlern. • Ich interessiere mich für die Kultur der deutschsprachigen Länder. • Ich habe mich aufgrund des Einflusses eines Freundes für das Fach Deutsch entschieden.
	INTRINSISCHE MOTIVATIONSARTEN
	• Deutschlernen ist ein Hobby. • Ich mag die deutsche Sprache.

4. Ergebnisse und Diskussion

Insgesamt wurden 101 Antworten erhoben, was 23 % der im Semester 2015.2 an der CCA-UFC eingeschriebenen Studierenden entspricht (N = 439), von denen 8,9 % angaben, nur Deutsch zu lernen (N = 9). 84,2 % sprechen bzw. lernen auch Englisch, 21,8 % Französisch, 13,9 % Italienisch und 6,9 % andere Fremdsprachen. Der hohe Anteil von Englischlernenden lässt sich u.a. durch die schulische Struktur in Brasilien erklären, die Englisch als einzige obligatorische Fremdsprache vorsieht (Oliveira & Lago 2020).

Mehr als die Hälfte der Befragten sind Studenten im Grundstudium (61,4 %; N = 62), 9,9 % sind Masterstudierende und 7,9 % Doktoranden. Die

restlichen 20,8 % der Befragten sind Schüler*innen oder Berufstätige. Die Mehrheit der Lernenden sind junge Erwachsene: 56,4 % der Befragten geben an, zwischen 19 und 26 Jahre alt zu sein. 28,7 % sind zwischen 27 und 40; 8,9 % zwischen 41 und 60 und lediglich 5,9 % sind zwischen 15 und 18 Jahre alt. Es wurde auch festgestellt, dass 65,3 % (N = 66) der Befragten männlich sind, ein ähnliches Ergebnis wie es Dörnyei und Clement (2001: 413) in einem Schulkontext in Ungarn fanden.

Von den 101 Befragten sind 61,3 % Studierende an der Universidade Federal do Ceará. Da die von der CCA-UFC angebotenen Kurse zu einem Extensão-Programm gehören, stammen 38,7 % der Befragten aus Kontexten außerhalb der UFC.[6]

Insgesamt sind 80 Befragte Studierende, die auf acht Fachgebiete verteilt werden können: Ingenieurwesen (17,8 % der Teilnehmenden der Umfrage); Angewandte Sozialwissenschaften (15,8 %); Kunst, Sprach- und Literaturwissenschaft (14,9 %); Geisteswissenschaften (14,9 %); Exakte Natur- und Geowissenschaften (13,9 %); Medizinische Wissenschaften (5,9 %) Naturwissenschaften und Biologie (1 %) und Agrarwissenschaften (1 %). Aus diesen Prozentsätzen wird deutlich, dass fünf der acht Fachrichtungen relativ ausgeglichen vertreten sind, wobei Ingenieurwesen leicht vorne liegt. Dies kann man durch den Einfluss des in Sektion 1 vorgestellten Programms „Wissenschaft ohne Grenzen" erklären, das besonders die Fachbereiche Ingenieurwesen und Naturwissenschaften unterstützt.

In Tabelle 1 wurden alle Aussagen genannt, die die eventuellen Motivationsarten für das Deutschlernen an CCA-UFC erklären könnten. Die Unterscheidung zwischen extrinsischen und intrinsischen Motivationsarten ist jedoch als Kontinuum aufzufassen, das von „weniger selbstbestimmtem Lernen" bis zu „hoch selbstbestimmtem Lernen" geht (Riemer 2019; Reeve et al. 2004). Angesichts des begrenzten Umfangs des vorliegenden Beitrags werden hier lediglich vier extrinsische und eine intrinsische Motivation näher diskutiert, die in der Tabelle 2 aufgelistet sind.

Wie man aus der Tabelle 2 entnehmen kann, wird das external regulierte Handeln in der Aussage „In Brasilien wird die Beherrschung der deutschen Sprache als wichtig eingeschätzt" prinzipiell abgelehnt (ca. 63 %). In der Tat erhielten dem extrinsisch externalen Handeln zugeordnete Aussagen die niedrigsten Zustimmungszahlen (Pereira 2019: 209). Trotzdem gaben immer noch ca. 52 % an, dass sie „Deutsch für ein Studium im Ausland brauchen". Man

6 Ähnliche Daten wurden in einer 1997 durchgeführten Umfrage ermittelt, an der 276 Personen teilnahmen (71,13 % der Gesamtzahl der damals immatrikulierten Lernenden entsprach): 186 (67,3 %) der Befragten sind UFC-Studierende, während 90 (32,61 %) der Allgemeinheit angehören, d. h. Studierende anderer Hochschulen, Schüler*innen, Rentner*innen oder Berufstätige aus verschiedenen Branchen.

Tabelle 2: extrinsische und intrinsische Motivation zum Deutschlernen

+ SELBSTBESTIMMTES – SELBSTBESTIMMTES LERNEN LERNEN		STIMME VOLL UND GANZ ZU	STIMME ZU	STIMME EHER ZU	STIMME WEDER ZU NOCH LEHNE ICH AB	STIMME EHER NICHT ZU	STIMME NICHT ZU	STIMME GANZ UND GAR NICHT ZU
	EXTRINSISCHE MOTIVATION							
	In Brasilien wird die Beherrschung der deutschen Sprache als wichtig eingeschätzt.	2[a]	5	13,9	15,8	13,9	17,8	31,7
	Ich habe mich für das Deutschlernen an der CCA-UFC entschieden, weil es dort gute Lehrende gibt.	50,5	28,7	10,9	5,9	1	0	3
	Ich brauche Deutsch für mein Studium im Ausland.	38,6	19,8	20,8	5,9	3	4	7,9
	Ich interessiere mich für die Kultur der deutschsprachigen Länder.	52,5	30,7	12,9	3	0	1	0
	INSTRINSISCHE MOTIVATION							
	Ich mag die deutsche Sprache.	65,3	25,7	5	1	0	2	1

[a] Die Zahlen stellen die Prozentsätze der Antworten dar.

kann diese relativ hohe Zustimmung durch die Tatsache erklären, dass die Beherrschung einer anderen Sprache als Englisch oder Spanisch, die in Brasilien mittlerweile alltäglich geworden sind, als Zusatzkompetenz, als Steigerung der beruflichen Qualifikation angesehen wird. Aufgrund der aktuellen politisch-wirtschaftlichen Position Deutschlands in der Welt steigern deutsche Sprachkenntnisse die Chancen für Menschen, die eine Stelle auf dem Arbeitsmarkt oder Studienmöglichkeiten suchen. Anhand der Daten lässt sich außerdem erkennen, dass ca. die Hälfte der Befragten als Grund angeben, dass sie sich für das Deutschlernen an der CCA-UFC entschieden, da dort die Dozenten gut sind. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass das Sprachenzentrum CCA-UFC seit fast 60 Jahren einen wichtigen Beitrag zur Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur in der Stadt Fortaleza leistet und einen guten Ruf in der Gesellschaft genießt.

Die letzten zwei Aussagen in der Tabelle 2 beziehen sich auf selbstbestimmte Regulierungen, die in Richtung autonomes Lernen zeigen. Zirka 82 %[7] der Befragten stimmen der Aussage zu, dass sie sich für die Kultur der deutschsprachigen Länder interessieren. 91 % bestätigen, dass sie die deutsche Sprache mögen. In dem von Reeve, Deci und Ryan (2004: 39) vorgeschlagenen Kontinuum handelt es sich bei diesen beiden Items um jene mit dem höchsten Grad der Selbstbestimmung, „die einen großen Einfluss auf die Steigerung der Leistung und des Durchhaltevermögens beim Lernen haben".

Die Ergebnisse erlauben uns zu sagen, dass die Mehrheit der Befragten die deutsche Sprache vor allem intrinsisch motiviert lernt, sei es aufgrund der Vorliebe für die Sprache oder für die Kultur der deutschsprachigen Länder. Extrinsisch motiviert sind sie außerdem meistens im Zusammenhang mit dem Studium oder dem (zukünftigen) Beruf. Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass das Erlernen der deutschen Sprache an CCA-UFC von integriert bzw. intrinsisch motivierten Werten getragen wird, da diese Träger eines hohen Maßes an Selbstbestimmung sind, die den langen Prozess des Fremdsprachenlernens erleichtern und das Durchhaltevermögen fördern können.

5. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurden kurz die wichtigsten Prämissen der Selbstbestimmungstheorie vorgestellt, die die empirischen Daten über die Motivation zum Erlernen von Deutsch als Fremdsprache im akademischen Kontext an der Universidade Federal do Ceará, im Nordosten Brasiliens, unterstützen.

7 Wenn man die Prozentzahlen von „stimme voll und ganz zu" und „stimme zu" zusammenrechnet.

Die Ergebnisse der Umfrage zu den Motivationsfaktoren haben zu dem Schluss geführt, dass die Lernenden an CCA-UFC ein hohes Maß an selbstbestimmten Motivationsfaktoren aufweisen, während extrinsische Faktoren weniger ausgeprägt sind. Die Beschränkung auf ein einziges Sprachenzentrum weist allerdings auf die Notwendigkeit hin, die Motivation für das Deutschlernen im akademischen Kontext in ganz Brasilien ausführlicher zu untersuchen.

Für die vorliegende Forschung ist weiterhin geplant, einen Fragebogen zu entwickeln, der das Kontinuum der Motivationsfaktoren (Deci & Ryan 1985; Reeve, Deci & Ryan 2004) sowie die Selbstbestimmungstheorie umfassender einbezieht. In naher Zukunft möchten wir zudem erforschen, inwieweit soziale Faktoren wie Geschlecht, Altersgruppe und der besuchte Studiengang die Zustimmung oder Ablehnung der Motivationsregulierungen beeinflussen.

Literaturverzeichnis

Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf, 27.08.2020.

Brown, H. Douglas (2000): *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (2009): *Länderprofile*: *Analysen – Erfahrungen – Trends*. *Edition Brasilien*. Bonn: gate / DAAD. https://www.gate-germany.de/fileadmin/bilder/Expertenwissen/laenderprofile_brasilien.pdf, 20.09.2019.

Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (2015): *Vier Jahre Ciência sem Fronteiras Alemanha* – Bilanz einer Erfolgsgeschichte. https://www2.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/csf_bilanzbroschüre.pdf, 20.06.2020.

Deci, Edward; Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Springer.

Deci, Edward; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.

Dörnyei, Zoltán (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal,* 78(3), 273–284.

Dörnyei, Zoltán; Clément, Richard (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of nationwide survey. In: Dörnyei, Zoltán; Schmidt, Richard (Hg.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaií, Second Language Teaching & Curriculum Center, 399–343.

Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (2011): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow u.a.: Longman.

Evangelista, Ma. Cristina R. G. (2011): Die Deutschlehrerausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse? In: *Akten vom 8. Congresso Brasileiro de Professores de Alemão*, 2011. Belo Horizonte: ABRAPA, 1–9. http://www.abrapa.org.br/infobriefe.php, 20.09.2019.

Gardner, Robert C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning*: *The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Grasz, Sabine; Schlabach, Joachim (2011): Motive finnischer Wirtschaftsstudierender bei der Sprachenwahl. In: Hahn, Natalia; Roelcke, Thorsten (Hg.): *Grenzen überwinden mit Deutsch: 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 109–120.

Kaufmann, Göz (2003): Deutsch und Germanistik in Brasilien. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, 35(1), 29–39.

Kleinginna Jr., Paul R.; Kleinginna, Anne M. (1981): A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. In: *Motivation and Emotion*, 5(3), 263–291.

Lamb, Martin (2017): The motivational dimension of language teaching. In: *Language Teaching*, 50(3), 301–346.

Oliveira, Raquel. M. de; Lago, Neuda A. do. (2020): Documentos oficiais e o inglês no ensino médio brasileiro: um breve histórico. In: *Diálogo Das Letras*, 9, 1–18.

Pae, Tae-Il; Shin, Sang-Keun (2011): Examining the effects of differential instructional methods on the model of foreign language achievement. In: *Learning and Individual Differences*, 21(2), 215–222.

Pereira, Rogéria C. (2019): Motivação para aprendizado do alemão em contexto extensionista. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana Coeli Costa; Pereira, Rogéria Costa (Hg.): *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 193–216.

Reeve, Johnmarshall; Deci, Edward L.; Ryan, Richard. M (2004): Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: Mcinerney, Dennis M.; Etten, Shawn Van (Hg.): *Big Theories Revisited*. Greenwich, CT: Information Age Press, 31–60.

Riemer, Claudia (2011): Warum Deutsch (noch) gelernt wird – Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski, Hans; Demmig, Silvia; Funk, Hermann; Würz, Ulrike (Hg.): *Deutsch bewegt – Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 327–340.

Riemer, Claudia (2019): Stärkung der Motivation zum Deutschlernen. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele (Hg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, Boston: De Gruyter, 365–380.

Ryan, Richard M.; Deci Edward L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Uphoff, Dörthe (2011): Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: Bohunovsky, Ruth (Hg.): *Ensinar alemão no Brasil. Contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora da UFPR, 13–30.

Uphoff, Dörthe; Perez, Juliana Pasquarelli (2015): Caminhos da graduação em Letras-Alemão na Universidade de São Paulo. In: Uphoff, Dörthe; Fischer, Eliana; Azenha, Joao; Perez, Juliana P. (Hg.): *75 anos de Alemão na USP* –Reflexões sobre uma germanística brasileira. São Paulo: Humanitas, 13–24.

Voerkel, Paul (2017): *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Friedrich-Schiller-Universität Jena. https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644, 20.09.2019.

Interaktionsforschung in DaF

Herausgegeben von Sabine Hoffmann, Makiko Hoshii, Karin Aguado

Einführung in die Sektion „Interaktionsforschung in DaF“

In seiner Rede zur Eröffnung des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik bezeichnete Dr. Christoph Veldhues, Abteilungsleiter Sprache des Goethe-Instituts, die Interaktionsforschung als Thema, das dem Goethe-Institut besonders am Herzen liege.[1] Damit bestätigte er den hohen Stellenwert, den die empirische Fremdsprachenforschung der Interaktion als zentralen Faktor für einen erfolgreichen Erwerb zuschreibt. Zur Erforschung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse stellen interaktionsanalytische Ansätze seit Jahren einen wichtigen, wenn nicht gar den vorherrschenden methodischen Zugang dar. Dabei umfassen sie inzwischen eine Vielzahl höchst unterschiedlicher theoretischer sowie methodischer Vorgehensweisen, die zur Erhebung der Daten und deren Analyse eingesetzt werden.

In der DaF-Forschung finden sie seit den 1980er Jahren Anwendung,[2] in denen sich die vorherrschend psycholinguistisch und kognitivistisch orientierten Zugänge zunehmend interaktiven Prozessen wie der *negotiation of form* (vgl. Doughty & Williams 1998) und der *negotiation of meaning* (z.B. Pica 1994) sowie dem *notice the gap*-Prinzip zuwandten. Dies erfolgte zunächst in experimentellen Settings, die aber – zwecks Verbesserung der ökologischen Validität – recht bald durch natürliche Lernkontexte ersetzt wurden.

Zeitgleich verbreiteten sich soziokulturelle Ansätze (wie Vygotsky 1934/1978; van Lier 1996; Lantolf 2000), in denen biographische Faktoren sowie der soziale Kontext als zentral für Lehr-Lern-Handlungen betrachtet werden. Der Fokus richtet sich dabei nicht nur auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern auch auf Lerner-Lerner-Interaktionen (vgl. Ohta 2001; Storch 2002; Feick 2016). Die genannten fremdsprachenerwerbstheoretischen Ansätze wählen in der aktuellen empirischen Forschung meist multiperspektivische Vorgehensweisen, bei denen zum einen das beobachtbare Verhalten über Videoaufnahmen erfasst wird und zum anderen introspektive bzw. retrospektive Daten wie Lautes Denken (*think aloud*), Lautes Erinnern (*stimulated recall)* (Heine & Schramm 2016: 173) oder andere Formen von Selbstberichten wie z.B. Tagebücher, Logbücher oder Interviews erhoben werden.

Vor einem anderen theoretischen Hintergrund stehen Studien, die sich der aus der Soziologie stammenden (ethnomethodologischen) Konversationsanalyse

1 https://youtu.be/fBx5MFuzxUc (19.03.2022)

2 Die folgende Übersicht lehnt sich an Hoffmann (2017) und Schwab et al. (2017) an.

(Sacks et al. 1974) bedienen und deren Analysen auf Video- und/oder Audioaufnahmen basieren, die detailliert transkribiert werden, um auf diese Weise die sequenzielle Abfolge der einzelnen Redebeiträge wiederzugeben (vgl. z.B. Schwab 2009).[3] Vor dem Hintergrund der Konversationsanalyse haben sich im letzten Jahrzehnt multimodale Aufbereitungs- und Analyseverfahren entwickelt, die der Komplexität des interaktiven Geschehens verstärkt Rechnung tragen. Zu nennen ist darüber hinaus auch der zunehmende Einsatz multimodaler Verfahren im Rahmen der Diskursanalyse (Kress et al. 2001: 14, vgl. auch Norris 2011: 23 ff.), wobei angemerkt sei, dass diese im Vergleich zur multimodalen Konversationsanalyse im DaF-Bereich bisher kaum anzutreffen sind.

Die theoretische und die methodische Vielfalt macht eine genauere Verortung der unterschiedlichen Verfahren in der Interaktionsforschung immer dringlicher und damit eine differenzierte Unterscheidung der einzelnen Vorgehensweisen innerhalb der Disziplin notwendig (vgl. dazu z.B. die Beiträge bei der im Jahr 2021 durchgeführten Online-Tagung „Methodische Zugänge zur Interaktionsforschung in DaFZ,“ siehe https://www.interaktion-dafz.de).

Die Arbeit in der Sektion „Interaktionsforschung in DaF“ versteht sich als weiterer Beitrag zu dieser Verortung. Ihr Ziel bestand darin, unterschiedliche Vorgehensweisen zur wissenschaftlichen Erfassung von Interaktion offenzulegen und dabei mögliche Verbindungen und Synergieeffekte auszuloten. Gleichzeitig sollen aber auch Unterschiede zwischen den verschiedenen theoretischen und methodischen Zugängen aufgezeigt und diskutiert werden. Im Rahmen der vorliegenden Publikation wird dieses Vorhaben anhand ausgewählter Beiträge ausschnittweise illustriert, die im Folgenden knapp skizziert werden sollen.

Der Beitrag von Ulrike Arras mit dem Titel „*The Language of Europe is Mediation*: Sprachmittlung in mehrsprachigen (Arbeits-)Situationen“ setzt sich mit der Sprachmittlung auseinander, wie sie im sprachpraktischen Handeln in mehrsprachigen akademischen Arbeitsgruppen zu beobachten ist. Die Autorin beschreibt die unterschiedlichen Formen und Funktionen von Sprachmittlung und zeigt, wie die Interagierenden von ihrem gemeinsamen sprachlichen Repertoire und ihrem (interkulturellen) Wissen Gebrauch machen. Es handelt sich um eine explorative Studie, in der sowohl Daten aus leitfadenorientierten Interviews mit Hochschulangehörigen als auch Daten aus ausgewählten mehrsprachigen Kommunikationssituationen an der Freien Universität Bozen (Südtirol) mit ihrem dreisprachigen Sprachenprofil

3 Bei der *Conversation Analysis for Second Language Acquistion (CA for SLA)* (z.B. Kasper 2009; Sert 2015; Schwab 2016) werden verschiedene interaktionale Theorien wie z.B. die oben erwähnte soziokulturelle Lerntheorie von Vygotsky (1934/1978) oder die Theorie des „*situated learning*“ nach Lave & Wenger (1991) herangezogen.

Deutsch, Italienisch und Englisch ausgewertet werden. Das Ziel dieser Studie bestand darin, Sprachmittlung als integralen Bestandteil der Kommunikation an einer mehrsprachigen Hochschule zu erfassen und zu beschreiben, um auf dieser Grundlage Sprachmittlungskompetenzen zu modellieren, sie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) zu verankern und darauf aufbauend curriculare Empfehlungen zu formulieren sowie Impulse für die Lehr- und Testmaterialentwicklung zu liefern.

Der Beitrag von Makiko Hoshii und Nicole Schumacher mit dem Titel „Rethinking *Disfluencies* in der Lernersprache – Selbstkorrekturen und Verzögerungen in der monologischen Produktion und in der Interaktion“ befasst sich mit kognitiven und interaktionalen Funktionen von lernersprachlicher Nicht-Flüssigkeit. Dafür wurden spontane Äußerungen von japanischen Deutschlernenden analysiert, die zum einen monologischen Produktionen im Rahmen einer Longitudinalstudie und zum anderen interaktiven Äußerungen aus einem Lernsetting per Videokonferenz mit angehenden DaF-Lehrenden entnommen sind. Die Autorinnen zeigen auf, dass Selbstkorrekturen und Verzögerungen einerseits Einblicke in Aufmerksamkeitsschwerpunkte von Lernenden ermöglichen und andererseits dazu beitragen können, angehende Lehrende und *Peers* zu kollaborativem Äußerungsaufbau sowie zur Verständnissicherung anzuregen. Die Autorinnen plädieren dafür, *Disfluency* in der Lernersprache nicht aus einer defizitorientierten Perspektive heraus zu betrachten, sondern als Phänomen zu werten, das wichtige Einblicke in die individuelle fremdsprachliche Entwicklung ermöglicht.

In seinem Beitrag „Sprachhandlungen Modellieren für Deutsch als Fremdsprache – Ergebnisse einer korpuslinguistisch-frequenzbasierten Studie zur Distribution und Verkettung sprechaktindizierender Muster“ stellt Joachim Scharloth eine Methode zur Messung der Distribution sprechaktindizierender Bausteine vor. Sie dient zur Ermittlung derjenigen Muster, die von Deutsch als Fremdsprache-Lernenden präferiert gelernt werden können. Auf der Grundlage eines Korpus‘ von über 1,5 Mrd. Wörtern aus Online-Diskussionsforen untersucht Scharloth die Frequenz, mit der die im GeR aufgeführten Sprechhandlungen auftreten. Da sprachliche Handlungen zumeist aus Verkettungen von Sprechakten bestehen, werden unterschiedliche Modelle zur Berechnung von Musterkookkurrenzen diskutiert, die dabei helfen, die isolierte Betrachtung sprachlicher Muster zu überwinden.

Dem „Bildungsziel Mehrsprachigkeit: Klusionsmarker und translinguale Räume“ ist der Beitrag von Silke Tork gewidmet, die den Gebrauch von Zugehörigkeitsausdrücken in transkulturellen Interaktionen unter Berücksichtigung des kommunikativen Repertoires und der verwendeten Ressourcen der an der Interaktion Beteiligten untersucht. Die von der Autorin eingesetzte multimodale Interaktionsanalyse zielt auf eine detaillierte Beschreibung der situativen Klusionsaushandlung beim Einbringen individueller Sprachenerfahrungen,

was abschließend unter dem Bildungsziel Mehrsprachigkeit zur fremdsprachlichen Lehre in Beziehung gesetzt wird. Dabei wird eine konsequent integrative Sicht auf Sprache zugrunde gelegt, wie sie in aktuellen Ansätzen der Mehrsprachigkeitsforschung sowie der Fremd- und Zweitsprachendidaktik gefordert wird. Die Autorin spricht sich dafür aus, Mehrsprachigkeit nicht als Summe von am muttersprachlichen Ideal gemessenen Einzelsprachen zu betrachten, sondern als tatsächlichen Sprachgebrauch von Interagierenden, wodurch etablierte Kategorien hinterfragt und bisher unberücksichtigte Kompetenzen sichtbar werden.

Die hier versammelten Aufsätze zeigen mit ihren unterschiedlichen Datensätzen und verschiedenen Herangehensweisen, dass der Gegenstand „Interaktionsforschung in DaF" ein komplexes und facettenreiches Geschehen darstellt. Diese Vielfalt ermöglicht uns aber gerade, Sprachverwendungs- und Sprachlernprozesse in der Interaktion in ihrer ganzen Bandbreite zu sehen und besser zu verstehen. In diesem Sinne erhoffen wir uns, dass die einzelnen Beiträge Diskussionen anregen und Anstöße zur weiteren Erforschung von Interaktion in DaF liefern können.

Sabine Hoffmann, Makiko Hoshii, Karin Aguado

Literatur

Doughty, Catherine; Williams, Jessica (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge University Press.

Feick, Diana (2016): *Autonomie in der Lernendengruppe: Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem DaF-Handyvideoprojekt.* Tübingen: Narr.

Heine, Lena; Schramm, Karen (2016): Introspektion. In: Caspari, Daniela; Klippel, Frederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Eds.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr, 173–181.

Hoffmann, Sabine (2017): Bewusstheit und ihre Ermittlung in der Unterrichtskommunikation – Bestandsanalyse und Perspektiven. *Deutsch als Fremdsprache* 1, 67–74.

Kasper, Gabriele (2009): Locating cognition in second language interactional learning: inside the skull or in public view*? International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 47 (1), 11–36.

Kress, Gunther; Jewitt, Carey; Ogborn, Jon; Tsatsarelis, Charalampos (2001): *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London/New York: Continuum.

Lantolf, James P. (2000): *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press.

Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Norris, Sigrid (2011): *Identity in (inter)action. Introducing multimodal (inter)action analysis*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Ohta, Amy Snyder (2001): *Second language acquisition processes in the classroom: learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pica, Teresa (1994): Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning,* 44 (3), 493–527.

Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50 (4), 696–735.

Schwab, Götz (2009): *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Schwab, Götz (2016): Unterrichtsinteraktion besser verstehen – Mikroanalytische Ansätze zur Interpretation von sprachlichem Handeln im Englischunterricht. In: Limberg, Holger; Jäkel, Olaf (Eds.): *Unterrichtsforschung im Fach Englisch. Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 123–146.

Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (2017): Von der Interaktion zum Unterrichtsdiskurs. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (Eds.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster: LIT-Verlag, 7–15.

Sert, Olcay (2015): *Social interaction and L2 classroom discourse.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Storch, Neomy (2002): Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning* 52 (1), 119–158.

van Lier, Leo (1996): *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity.* New York: Routledge.

Vygotsky, Lev S. (1934/1978): *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

The Language of Europe is Mediation: Sprachmittlung in mehrsprachigen (Arbeits-)Situationen

Ulrike Arras (Bochum)

Abstract: Mit dem seit 2017 zugänglichen *Companion Volume* zum *Common European Framework of Reference* (Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, 2020) stehen uns nunmehr validierte Deskriptoren und Skalen zur Verfügung, mit denen wir genauer sowohl Sprachmittlungskompetenzen als auch plurikulturelle und plurilinguale Kompetenzen erfassen können.

Der Beitrag zeigt anhand verbaler Daten aus mehrsprachigen Arbeitsgruppen im akademischen Umfeld, wie solche mehrsprachigen Situationen praktisch gemeistert werden. Dabei wird nachvollziehbar, welche Rollen die unterschiedlichen Formen von *mediation* bzw. Sprachmittlung spielen und wie flexibel die Interagierenden sich ihres gemeinsamen sprachlichen Repertoires und (interkulturellen) Wissens bedienen. In unserer von Globalisierung und internationaler Mobilität geprägten Welt wird sich ein zeitgemäßer (Fremd-)Sprachenunterricht in zunehmendem Maße der Vermittlung solcher Kompetenzen widmen müssen.

Keywords: (Sprach-)mittlung, Mediation, plurilinguale Kompetenzen, plurikulturelle Kompetenzen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (Begleitband).

1. Begründungszusammenhang

Mit dem sogenannten *Companion Volume* liegt uns nun seit Herbst 2017 ein Supplement zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR 2001) vor. Die erste Version (englischsprachig) war zunächst lediglich online zugänglich, die Publikation in Buchform erfolgte 2020. Seither erscheinen peu à peu Übertragungen in alle europäischen Sprachen; auch gibt es Projekte zur Übersetzungen in einige außereuropäische Sprachen. Bereits die Fassung von 2001 wurde in immerhin 40 Sprachen übertragen. Insgesamt betrachtet können wir also eine sehr starke Rezeption des GeR beobachten. Tatsächlich hatte wohl kaum zuvor ein Dokument des Europarats weltweit einen solch durchschlagenden Einfluss auf den Wirklichkeitsbereich Lehren und Lernen (fremder) Sprachen wie der Referenzrahmen.

Die Defizite der ersten Version waren freilich schon bald nach Erscheinen des GeR 2001 erkannt und moniert worden, so dass sich bereits früh das Projekt zur Überarbeitung und Erweiterung des GeR unter Leitung von Brian

North formierte. Hauptanliegen der ExpertInnen-Gruppe um North war die Überarbeitung und Erweiterung der Skalen. Neben neuen Skalen zu zeitgemäßen Kommunikationssituationen, wie etwa der Online-Kommunikation (GeR 2020: 104 ff.), wurden etliche Skalen lediglich überarbeitet, etwa indem Inkohärenzen ausgeräumt wurden (North 2016, North & Pantier 2015, Piccardo & North 2020). Für unseren Zusammenhang besonders wichtig ist jedoch die Konkretisierung von plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen sowie die Bereitstellung von auf empirischer Basis entwickelten Skalen mit Deskriptoren zum Komplex *mediation*. Denn *mediation* war zwar bereits in der 2000/2001er Version zentral, allerdings fehlten bislang validierte Skalen und Deskriptoren. Nunmehr steht aber ein ganzes Kapitel mit neuen Skalen dazu bereit (GeR 2020: 112 ff.).

Der GeR geht von einem erweiterten (Sprach-)Mittlungsbegriff aus und unterscheidet dabei die folgenden drei Bereiche:

- Mediation von Konzepten,
- Mediation von Kommunikation und
- Mediation von Texten

Die Unterscheidung ist nicht zuletzt für die Unterrichtspraxis nützlich, da in jeder Kategorie besondere Sprachhandlungen relevant sind, die gerade in Bildungszusammenhängen Bedeutung haben: etwa Informationen für andere komprimieren oder im Gegenteil zusätzliche spezifische Informationen für andere bereitstellen, um etwas zu erklären und zu veranschaulichen. Stets gilt es dabei zu antizipieren, welche Informationen für die Zielpersonen oder Zielgruppen erforderlich oder überhaupt von Interesse sind und über welche Informationen die Zielpersonen oder Zielgruppen vermutlich bereits verfügen. Dies erfordert ein hohes Maß an Empathiefähigkeit auf sozialer und interkultureller Ebene.

Freilich überlappen sich die drei Formen von Mediation, etwa wenn eine Mediationsstrategie sowohl der Mediation von Konzepten als auch der Mediation von Kommunikation dient. Für alle drei Typen gilt zudem, dass sie sowohl innerhalb einer Sprache oder Varietät als auch sprachübergreifend, zwischen zwei oder auch mehreren (Einzel-)Sprachen erfolgen kann. Ferner gilt: Da alle drei Formen i.d.R. auf Sprache(n) basieren bzw. verbal erfolgen, verwende ich hier die Begriffe „Mediation“ und „Sprachmittlung“ synonym.

- „Mediation von Konzepten“ umfasst sowohl die „Mediation von Beziehungen“, etwa die gemeinsame Gewährleistung der Kommunikationsvoraussetzungen, damit eine Kooperation innerhalb der Gruppe möglich wird, als auch die „kognitive Mediation“, i.e. die „Entwicklung und Erläuterung

von Ideen“, so dass alle an der gemeinsamen Konzeptualisierung teilhaben können (GeR 2020: 129 ff.).

- „Mediation von Kommunikation“ ist besonders relevant für die Klärung von Missverständnissen oder zur Verhinderung derselben. Sie fokussiert etwa das Vermitteln zwischen InteraktantInnen aus unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen oder mit unterschiedlichen fachlichen bzw. beruflichen Vorerfahrungen. So kann es innerhalb der Gruppe erforderlich werden, spezifische Hintergrundinformationen bereitzustellen, um Unsicherheiten auszuräumen. Hier ist eine entsprechende Empathiefähigkeit Grundvoraussetzung, insbesondere in Kommunikationssituationen, bei denen Individuen aus verschiedenen kulturellen Zusammenhängen aufeinandertreffen. Mediation von Kommunikation basiert damit auf der Fähigkeit, einen „plurikulturellen Raum“ zu schaffen, in dem dank Perspektivenwechsel alle InteraktantInnen sich gegenseitig zu verstehen suchen (GeR 2020: 134 ff.).
- „Mediation von Texten“ schließlich umfasst ein besonders breites Instrumentarium an Sprachhandlungen, aus mündlichen ebenso wie aus schriftlichen Kommunikationssituationen. Mediation von Texten kann sich auf die Übersetzung von Text beziehen, aber auch auf Verarbeitung und adaptierte Weitergabe von Text, etwa durch Anreicherung der Textinformation oder aber Reduktion der Ausgangsinformation, je nach den Erfordernissen der Zielperson oder der interagierenden Gruppe. „Verarbeitung“ wiederum umfasst unterschiedliche Sprachhandlungen, etwa Paraphrasieren und Zusammenfassen oder auch Notizen anfertigen, mitschreiben, exzerpieren etc. (GeR 2020: 115 ff.).

Die im Begleitband differenzierten Mediationsformen sind in der mehrsprachigen Kommunikation direkt beobachtbar. Sie gelingt besonders dann, wenn die InteraktantInnen ihre gemeinsamen plurikulturellen und plurilingualen Repertoires ausschöpfen, sich ihrer bedienen, um Brücken zu bauen und ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln, sich beispielsweise gegenseitig eigenkulturelle Phänomene erläutern, zusätzliche Informationen bereithalten, ggfs. Hintergrundinformationen liefern. Sie zeigen damit was Coste und Cavalli (2015: 27) als ureigenstes Anliegen von *mediation* verstehen, nämlich Distanz zwischen Menschen verringern: „Mediation can be defined as any procedure, arrangement or action designed in a given social context to reduce the distance between two (or more) poles of otherness between which there is tension.“

Mit dem Begleitband liegt uns nunmehr ein auf empirischer Basis validiertes Beschreibungsinstrumentarium vor, mit dem wir solche Sprachmittlungskompetenzen beobachten, beschreiben und schließlich auch evaluieren können. M.a.W.: Wir können uns damit Fragen nähern wie: Wie funktioniert

Sprachmittlung? Welche Mediationsstrategien innerhalb mehrsprachiger Kommunikationssituationen lassen sich beobachten? Wie erfolgreich sind sie? Solche Überlegungen führen schlussendlich zur Frage, wie Sprachmittlungshandlungen konkret im (Sprach-)Unterricht trainiert und gefördert werden können, um Mediationskompetenzen aufzubauen.

Dazu wurde in einer explorativen Studie zu Sprachmittlung in mehrsprachigen akademischen Arbeitssituationen Verbaldaten erhoben, die eben diese im GeR differenzierten *mediation*-Formen aufweisen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es also, anhand der neuen Skalen zu Mediation mit ihren empirisch validierten Deskriptoren nachzuzeichnen, mit welchen Strategien die InteraktantInnen in konkreten plurilingualen und plurikulturellen (Arbeits-) Situationen Verständigung und Kooperation bewerkstelligen. Auszüge aus den Verbaldaten sollen im Folgenden illustrieren, wie Sprachmittlung praktisch funktioniert. In einem ersten Schritt soll es jedoch weniger darum gehen, verschiedene Kompetenzniveaus zu unterscheiden und voneinander abzugrenzen, etwa B1 vs. B2, denn dazu wird umfangreicheres Datenmaterial verschiedener InteraktantInnen in unterschiedlichen kommunikativen Settings erforderlich sein. Vielmehr geht es zunächst lediglich darum, Sprachmittlungsstrategien anhand der zur Verfügung stehenden Skalen zu identifizieren und zu kategorisieren.

2. Zur Studie: Sprachmittlung in mehrsprachigen (akademischen) Kommunikationssituationen

Die explorativ konzipierte empirische Untersuchung zu Strategien der Sprachmittlung in mehrsprachigen Kommunikationssituationen in akademischen Zusammenhängen (Arras, 2019, 2021, 2022) wurde an der dreisprachigen Freien Universität Bozen (FUB) durchgeführt. Die FUB in Südtirol (Norditalien) nutzt drei Sprachen gleichberechtigt nebeneinander: die beiden autochtonen Sprachen Deutsch und Italienisch sowie als internationale Arbeitssprache der Wissenschaften Englisch (Franceschini & Veronesi 2013, Veronesi & Spreafico 2008).

Primäres Anliegen der Studie ist es zu klären, wie relevant Sprachmittlung im mehrsprachig geprägten Hochschulalltag ist, d.h. in welchen Situationen Sprachmittlungsstrategien eingesetzt werden, welche Funktionen Sprachmittlung in solchen Situationen übernimmt und schließlich, welche Sprachhandlungen zum Zwecke der (Sprach-)mittlung eingesetzt werden. In einem zweiten Analyseschritt sollten Sprachmittlungsaktivitäten kategorisiert werden, um darauf aufbauend didaktische und curriculare Überlegungen anstellen zu können (Arras 2021).

Die Studie basiert auf einem Mehrmethodendesign (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2001, Lamnek 2010). Sie besteht zum einen aus einer Reihe semi-strukturierter explorativer Interviews mit Hochschulangehörigen der Universität Bozen. Die insgesamt 15 Interviews wurden mit Personen aus dem universitären Lehrkörper und aus der Hochschulverwaltung sowie mit Studierenden verschiedener Fachrichtungen durchgeführt. Sie wurden als Audiomaterial festgehalten und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (Aguado 2013). Die Interviews hatten explorativen Charakter und lieferten Einblicke in den Umgang mit mehrsprachigen Situationen im Hochschulalltag und in die Funktionsweise von Sprachmittlung.

Zum anderen wurden Audio- und Videoaufnahmen mehrsprachiger Situationen an der Universität aufgezeichnet, um praktische Sprachmittlung im universitären Kontext beobachten zu können. Die Aufnahmen stammen aus verschiedenen Workshops mit Hochschulangehörigen an der FUB, in denen mehrsprachige Kleingruppen gemeinsam kollaborative Aufgaben bearbeiteten. Es handelt sich dabei erstens um Audio- und Videodaten aus einem Workshop zu einem gesellschaftspolitisch aktuellen Problem, bei dem Hochschulangehörige aus unterschiedlichen Fachbereichen gemeinsam eine Präsentation auf der Basis mehrsprachiger Materialien zum Thema (teils Fachliteratur, teils populärwissenschaftlich gestaltete Materialien) erarbeiten mussten (Arras 2021).

Zweitens wurden Verbaldaten in einem Workshop zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften am Sprachenzentrum der FUB aufgezeichnet. Der Workshop hatte zum Ziel, die Lehrkräfte im Umgang mit dem GeR (2001) zu trainieren. Teilgenommen haben Lehrkräfte für die drei offiziellen Sprachen der FUB, i.e. Deutsch, Englisch und Italienisch. Alle brachten mehrjährige Berufserfahrung mit. Sie waren mehr oder minder vertraut mit dem GeR, allerdings wenig geübt in der praktischen Anwendung der Deskriptoren, etwa für die curriculare Planung oder die Konzipierung von Sprachprüfungen. So sollten sich die KollegInnen in Kleingruppen organisiert durch das Verfahren des Stationenlernens an verschiedenen Tischen mit dem GeR praktisch auseinandersetzen. Eine Aufgabe bestand beispielsweise darin, in der Kleingruppe die Anforderungen ausgewählter Sprachtests zu analysieren, um zu entscheiden, welche Kompetenzen und welche Niveaus damit abgedeckt werden. Zur Orientierung standen den Teilnehmenden an der Studie ausgewählte GeR-Skalen in den drei offiziellen Sprachen der FUB zur Verfügung.

Die Verbaldaten der Gruppenarbeit aus beiden Workshops wurden einer Grobanalyse unterzogen und jene für die Fragestellung der Studie besonders relevanten Stellen wurden ausgewählt und transkribiert. Für die Transkription wurde ein einfaches Verfahren gewählt, das weniger gesprächsanalytische Details als vielmehr inhaltsorientiert für den Fokus der Studie relevante Strategien der Sprachmittlung und plurikulturelle Kompetenzen verdeutlicht.

Im Folgenden soll nun anhand eines längeren Auszugs aus einer Gruppendiskussion im Rahmen der Fortbildung für Fremdsprachenlehrkräfte aufgezeigt werden, wie die verschiedenen Formen von Mediation (Mediation von Texten, Mediation von Kommunikation, Mediation von Konzepten) und ihre Funktionen in einer mehrsprachigen Kommunikationssituation eingesetzt werden.

3. Mediation in mehrsprachigen Kommunikationssituationen

Bei dem Gesprächsausschnitt handelt es sich um eine Stelle in der Diskussion zur Einschätzung der Schwierigkeiten und Anforderungen einer Sprachtestaufgabe. Die Sprachenwahl folgt den Prinzipien des *translanguaging* (García & Wei 2014), alle drei offiziellen Sprachen werden je nach Bedarf alternierend eingesetzt.[1] Die Kleingruppe besteht aus 5 weiblichen Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen: Deutsch (FWD5 und FWD2), Englisch (FWE6), Italienisch (FWI4) und Maltesisch (FWM1). Alle haben Kompetenzen in Englisch, Deutsch und Italienisch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Alle arbeiten als Fremdsprachlehrkräfte im universitären Kontext, sie sind somit vermutlich alle besonders interessiert an Sprachen und bejahen Mehrsprachigkeit. Zudem ist davon auszugehen, dass sie – bedingt durch ihre Berufserfahrung oder auch dank eigener Mehrsprachigkeitserfahrungen – besonders befähigt sind, Verständnisschwierigkeiten in mehrsprachigen Situationen zu antizipieren und zu überwinden bzw. entsprechende Hilfestellung anzubieten. Zumindest lassen die Daten unschwer erkennen, dass die Gruppe ihren gemeinsamen Sprachenfundus voll ausschöpft, um ein gegenseitiges Verstehen zu gewährleisten, zu kooperieren und Brücken zu bauen.

Zunächst entspinnt sich die Diskussion um das Schwierigkeitsniveau der zu analysierenden Testaufgabe, also um die konkreten Anforderungen, wie sie aus der Aufgabenstellung und dem Input abzuleiten sind. Hierzu werden die entsprechenden GeR-Skalen konsultiert.

01 FWD5	<u>the task? yes</u>
02 FWM1	<u>so B1 level</u>

1 Die jeweilige Sprachenwahl ist folgendermaßen markiert: Italienisch kursiv gesetzt, Englisch unterstrichen und Deutsch in Kapitälchen. Die fett gesetzten Äußerungen stellen Strategien dar, die der Verständigung und der Sprachmittlung dienen. Großbuchstaben illustrieren, dass die Gesprächsteilnehmerin hier phonetisch stark verbalisiert, um ihre Aussage zu betonen.

03	FWE6	B1 () another thing where is required the task the
04		ehm (.) ehm ***non lo so in italiano e in tedesco pe/ per inglese***
05		*quando lo scrivi è richiesto un certo modo tipo*
06		*un* introduction
07		*una finale eh paragrafi ehm di cosa tipo*
08		*pod/ poi dobbiamo eh dobbiamo scriverlo qui?*
09		*perchè questo appartiene*
10		*perché se tu scrivi la lettera (.)*
11		you have to follow a certain *struttura*

FWM1 gelangt zunächst zu dem Schluss, dass die Aufgabenstellung dem Niveau B1 entspricht (Z. 02), woraufhin FWE6 fortfährt, Belege bzw. Begründungen hierfür anzuführen (Z. 03 ff.). Sie konstatiert, dass diese Aufgabe Textsortenwissen und die Kenntnis entsprechender Textbausteine erfordert. Sie erläutert dies, indem sie aufzählt, welche Textteile eine in der Testaufgabe geforderte schriftliche Leistung aufweisen sollte. Hier bittet FWE6 (mit Englisch als Erstsprache) indirekt um Hilfe: „non lo so in italiano e in tedesco" (Z. 04) stellt eine indirekte Bitte nach Vokabelhilfe dar, ist also eine Strategie zur Sicherstellung des gemeinsamen Verständnisses. Sie erklärt sodann ihr Konzept, indem sie benennt, welche Textteile sie als erforderlich erachtet für die angemessene Umsetzung dieser schriftlichen Aufgabe.

12	FWM1	*struttura no*
13	FWI4	AH
14	FWD2	JA
15	FWI4	AUFBAU ODER
16	FWM1	*però parte () perché una lettera xxx fa*
17	FWD2	**GENAU *i* greetings**
18	FWM1	*struttura no? in italian*
19	FWE6	*struttura* so
20	FWI4	AUFBAU

Sofort bieten die Kolleginnen passsende Begriffe an: „struttura" im Italienischen (Z. 12) und „aufbau" im Deutschen (Z. 15). FWD2 steuert ihr Beispiel bei mit einer affirmativen Exklamation (Z. 17): „genau i greetings" – was gut die Strategie des *translanguaging* belegt, bei dem zur Etablierung des gemeinsamen Verstehens alle zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen genutzt werden. Der Ausschnitt zeigt also, wie die Gruppenmitglieder

mittels Sprachmittlung kooperieren, m.a.W. das leisten, was der GeR als *co-constructing meaning* bezeichnet, indem sie die Fachbegriffe in allen drei involvierten Sprachen zusammenstellen. Die zitierte Stelle aus dem Gespräch kann somit als Beispiel für den Ansatz *mediation of text* dienen, ist aber darüber hinaus auch ein gelungenes Beispiel für *mediation of concept*.

Um zu illustrieren, worin genau diese Anforderung der Testaufgabe (nämlich Textsortenwissen, Wissen um textsortenspezifische Textstruktur) besteht, fährt die Gruppe fort, die wesentlichen Bausteine zu benennen, die in dem geforderten schriftlichen Text berücksichtigt werden müssen, etwa „proper salutation“ (Z. 26) bzw. „greeting formula“ (Z. 28) oder „introduzione“ (Z. 33).

21 FWD2	*del genere del testo no? xxx quindi saluto*
22 FWM1	*non è un'email eh purtroppo è è una lettera propio* (lacht)
23 FWD2	*lettera lettera che sembra un po' antiquato no? in realtà*
24 FWM1	*sì*
25 FWI4	*sì*
26 FWE6	so proper salutation ehm
27 FWM1	hm_hm
28 FWD2	yeah these greeting formulas
29 FWE6	greeting formula yeah
30 FWM1	yeah exactly
31 FWE6	appropriate appropriate
32 FWM1	*hm_hm*
33 FWD2	*una sorta di introduzione eh di solito chiedi come stai com'è*
34 FWM1	*hm_hm*
35 FWE6	*ecco*

Die Gruppe kehrt sodann zurück zu den Skalen bzw. der Aufgabenstellung und diskutiert in der Folge, was in der Aufgabenstellung *expressis verbis* an Anforderungen genannt werden sollte. Dies können wir als *mediation of concept* interpretieren. Denn hinsichtlich der Frage nach der adäquaten oder üblichen Aufgabenstellung in Sprachtests zeigen sich offensichtlich kulturelle Unterschiede, die wiederum durch *mediation of concept* zu klären sind. Während FWD2 moniert, dass in der vorliegenden Aufgabenstellung selbst die Anforderungen gar nicht eigens erwähnt werden („would be better if they have () STATED it here please don't forget to“ (Z. 38), wendet FWE6 ein, dass dies in Sprachprüfungen für Englisch nicht üblich ist (Z. 39). FWD2

reagiert erstaunt, weil ihrer Erfahrung nach in Testaufgaben für Deutsch in der Regel Anforderungen *en détail* aufgeführt werden („please don't forget to") (Z. 40 ff.). Auch FWE6's Hinweis, „in english you don't do that" (Z. 39), dient der Schaffung eines „plurikulturellen Raums" (GeR 2020: 135 f.). Sie stellt hier eigenkulturelle Hintergrundinformationen bereit, da die Gruppe sich bewusst wird, dass es offensichtlich kulturspezifische Unterschiede in der Gestaltung von Testaufgaben gibt. Diese Strategie zählt damit zur Kategorie *mediation of concept*, denn das Wissen um kulturspezifische Besonderheiten in der Gestaltung von Testaufgaben ist Voraussetzung für die Verständigung innerhalb der Gruppe bei der Bewältigung ihres Arbeitsauftrags, nämlich die Evaluierung von Testaufgaben.

36 FWM1	so these s/ so the scales would be xxx (nicht verständlich)
37 FWE6	**that's required of the task** because if it's a letter xxx (nicht verständlich)
38 FWD2	yeah it would be even better if they have () STATED it here () please don't forget to
39 FWE6	no **in english you don't do that**
40 FWD2	really?
41 FWE6	no you don't and that's why
42 FWD2	really? that's in/ () **in the german task you you find it very often**
	this type task please don't forget to
43 FWE6	oh you do? ah ok

Im weiteren Verlauf des Gesprächs entspinnt sich eine Auseinandersetzung hinsichtlich der Frage, inwieweit Prüfungsaufgaben im Einzelnen benennen sollten, was von den Prüflingen erwartet wird oder aber, inwieweit entsprechendes Textsortenwissen Teil des Testkonstrukts sein sollte. Die Verständigung innerhalb der Gruppe kann somit gut mit der Skala „Plurikulturellen Raum fördern" (GeR 2020: 135 f.) abgedeckt werden, etwa mit dem Deskriptor auf C1: „Kann mögliche Missverständnisse in mündlicher oder schriftlicher Kommunikation voraussehen und helfen, eine positive Interaktion aufrechtzuerhalten, indem unterschiedliche kulturelle Perspektiven des betreffenden Themas kommentiert und interpretiert werden".

Am Ende dieser Sequenz kann festgehalten werden, dass die interagierenden KollegInnen über Kompetenzen verfügen, die im GeR z.B. in der Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen" (GeR 2020: 146 f.) aufgeführt sind, so etwa mit dem Deskriptor auf Niveau B2: „Kann bei einer interkulturellen Begegnung erkennen, dass das, was sie/er in einer bestimmten

Situation üblicherweise für gegeben hält, nicht notwendigerweise von anderen geteilt wird, und kann darauf angemessen reagieren und sich diesbezüglich angemessen ausdrücken“ (GeR 2020: 147).

4. Fazit

Mit den aus der skizzierten Studie erhobenen empirischen Daten aus mehrsprachigen Kommunikationssituationen konnten Sprachmittlungsstrategien aufgezeigt werden, wie sie vom „neuen“ GeR verstanden werden. Freilich ist die Datenbasis nicht ausreichend, um die beobachtbaren Kompetenzen und Strategien valide bestimmten Kompetenzniveaus zuzuordnen, wie es die Skalen und Niveaus des GeR anbieten. Wie eingangs bereits erwähnt, sind für eine Validierung der Skalen und Deskriptoren weitere empirische Daten erforderlich – von InteraktantInnen in unterschiedlich zusammengesetzten mehrsprachigen Kommunikationsräumen, befasst mit verschiedenen kollaborativen Aufgaben.

Insgesamt zeigen die Daten aus den Workshops und Kleingruppen (trianguliert durch die Informationen aus den Interviews) freilich Folgendes: Wer in mehrsprachigen Situationen kooperiert, bedient sich verschiedener Mittlungsaktivitäten. Meist werden Handlungen zur Sprachmittlung mit Handlungen zur Wissensvermittlung kombiniert, etwa in Form von Strategienbündeln (Arras 2019, Arras 2021). Grundsätzlich bedienen sich die InteraktantInnen des kompletten Repertoires an Sprachen und sonstigen Ressourcen innerhalb der Gruppe. Ihre Kommunikation zeigt, wie flexibel sie dabei vorgehen, insbesondere nutzen sie Strategien des *translanguaging* (García & Li 2014, Li 2018) mit dem Ziel, die Kommunikation möglichst flüssig zu halten und dabei alle Beteiligten zu integrieren und „mitzunehmen“. Sie bleiben also nicht innerhalb einer Matrixsprache, sondern wechseln (mitunter mehrfach innerhalb einer Äußerungseinheit) von einer Einzelsprache in eine andere, solange es dem Gruppenverständnis dienlich ist.

Weitere Untersuchungen sind zudem erforderlich, um für das Lehren und Lernen von Sprachen Konsequenzen und Empfehlungen ableiten zu können, sei es für die curriculare Planung, für die Entwicklung geeigneter Lehr- und Lernmaterialien und nicht zu vergessen: für die Leistungsmessung. Auch Konzepte für die Lernprogression fehlen bislang weitgehend. Wir werden also Fragen verfolgen müssen wie etwa: Welche Sprachmittlungskompetenzen sind für eine mehrsprachige Gesellschaft erforderlich? Welche Sprachmittlungshandlungen sind überhaupt erfolgreich oder aber weniger erfolgreich? Wie können wir den Erwerb geeigneter Mediationsstrategien in den institutionalisierten (Fremd-)Sprachenunterricht integrieren? Wie sind sie zielgruppengerecht zu vermitteln und zu trainieren, nicht (allein) im (Fremd-)

Sprachenunterricht (Caspari 2013), sondern als fachübergreifendes Anliegen? Und inwiefern ist es möglich, entsprechende Kompetenzen valide zu evaluieren und zu skalieren? Wann kann eine Mittlungskompetenz auf dem Niveau A2, ab wann auf Niveau B1 verortet werden? Wie valide können hier Beurteilungskriterien von den existierenden Deskriptoren abgeleitet werden, wie gestalten wir dabei die Skalierung?

Insgesamt betrachtet können wir aufgrund der hier skizzierten Beobachtungen womöglich Umberto Ecos bekannte Sentenz, *The language of Europe is translation / La langue de l'Europe c'est la traduction*[2] neu fassen. Denn − ohne an dieser Stelle nun den Begriff des Übersetzens oder Dolmetschens ausführen zu wollen − die Sprache Europas (und der Welt!) ist weit mehr als die Übertragung von Wörtern, Sätzen und Texten von einer Einzelsprache in eine andere. Wenn wir Kommunikation in von Mehrsprachigkeit geprägten Situationen im Alltag beobachten, kommen wir zu dem Schluss: Sie weist hochkomplexe Mittlungsaktivitäten auf, von denen Übersetzen/Dolmetschen (als Mediation von Text) nur eine Facette darstellt. Kommunikationsschwierigkeiten werden antizipiert oder auch signalisiert, dies löst (Sprach-)Mittlungshandlungen aus, die zum Ziel haben, die Teilhabe der InteraktantInnen zu ermöglichen und Verstehen zu sichern, indem außer sprachbasierter Text eben auch zugrundeliegende Konzepte und die Kommunikation selbst Mittlung erfahren. Dies wird bewerkstelligt, indem man Fragen, Unklarheiten, Kommunikationsschwierigkeiten thematisiert und kulturell kontextualisiert sowie sich gegenseitig zugrundeliegende Konzepte erklärt. Mediation ist mithin weit umfassender und flexibler als Übersetzung. Und Mediation schafft Nähe, schafft gemeinsames Verstehen (*co-constructing meaning*) und ist somit grundlegend für die Zusammenarbeit in von Mehrsprachigkeit geprägten Kommunikationssituationen. Insofern schlage ich − wie im Titel des Beitrags bereits vorweg genommen − eine Umformulierung von Ecos Satz vor: *The language of Europe* (und der Welt) *is mediation!*

Literatur

Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung. Grenzen, Potenziale, Desiderata. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Eds.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 119−35.

2 Es handelt sich um ein Zitat aus Umberto Ecos Vortrag zum Thema literarische Übersetzung auf der Tagung ATLAS *Assises de la traduction littéraire* in Arles des Centre Européen de Traduction Littéraire am 14. November 1993.

Arras, Ulrike (2019): Come si dice in italiano? Language mediation skills in multilingual academic contexts. In: Tinnefeld, Thomas (Ed.): *Challenges of modern foreign language teaching – reflections and analyses* (= Saarbrücken Series on Linguistics and Language Methodology, Vol. 9). Saarbrücken: htw saar 2018, 91–116.

Arras, Ulrike (2021): Warum sollen wir das übersetzen!? Ergebnisse aus einer empirischen Studie zu Sprachmittlung und plurilingualen Kompetenzen in mehrsprachigen akademischen Kontexten. In: Kirchmeyer, Susanne (Ed.): *Klassisch – modern – digital: Fremdsprachenunterricht an Hochschulen zwischen Tradition und Moderne. Dokumentation der 30. Arbeitstagung an der Bauhaus-Universität Weimar*. Fremdsprachen in Lehre und Forschung 52, 333–359.

Arras, Ulrike (2022): Wissensverarbeitung in Bildungskontexten: Mitschreiben und Exzerpieren als Sprachhandlungen zwischen Wissensvermittlung und Sprachmittlung. In P. Katelhön & P. Marecková (Eds.), *Sprachmittlung und Mediation im schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht.*. Berlin: Frank und Timme, 227–246.

Caspari, Daniela (2013): Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Eds.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 27–43.

Coste, Daniele; Cavalli, Marisa (2015): *Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools. Council of Europe/Language Policy Unit/Directorate General of Democracy* [https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee] (17.10.21).

Council of Europe/Language Policy Programme (2017): *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Provisional edition. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Eco, Umberto (1993): *Traduction et langue parfaite. Assises de la traduction littéraire en Arles*, dimanche 14 novembre 1993. Zitiert nach Wuilmart, Françoise (2021): *La traduction littéraire, source d'enrichissement de la langue d'accueil*. CETL – Centre Européen de Traduction Littéraire [https://www.traduction-litteraire.com/articles/la-traduction-litteraire-source-d-enrichissement-langue-d-accueil/] (23.10.21).

Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.

Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Stuttgart: Klett.

Franceschini, Rita/Veronesi, Daniela (2013): Multilingual Universities: Policies and Practices. In: Baroncelli, Stefania et al. (Eds.) *Teaching and learning the European Union. Traditional and innovative methods*. Heidelberg et al.: Springer, 55–72.

Garcia, Ofelia; Li, Wei (2014): *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Language Policy Programme/Education Policy Division/Education Department/Council of Europe (2020): *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Companion Volume. [www.coe.int/lang-cefr] (25.10.21).

Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*, 5. überarbeitete Auflage. Weinheim et al.: Beltz Verlag.

Li, Wei (2018): Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39/2. [https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103] (30.10.21).

Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Eds.) (2001): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr.

Nied Curcio, Martina; Katelhön, Peggy; Bašić, Ivana (Eds.) (2015): *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Frank & Timme.

North, Brian (2016): Developing CEFR illustrative descriptors and aspects of mediation. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)* 3 (2), 132–140. [http://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/125/131] (17.10.21).

North, Brian; Panthier, Johanna (2015): CEFR extended set of illustrative descriptors: focus on mediation. [http://testing.spbu.ru/content/Concil_of_Europe_project/ru/Information_Letter_Council_of_Europe_6.02.2015.pdf] (17.10.21).

Piccardo, Enrica; North, Brian (2020): The dynamic nature of plurilingulism: creating and validatig CEFR descriptors for mediation, plurilingualism and pluricultural competence. In: Lau, Sunny Man Chu; Van Viegen, Saskia (Eds.): *plurilingual pedagogies: critical and creative endeavors for equitable language in education*. Berlin: Springer, 279−301.

Stathopoulou, Maria (2015): *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.

Veronesi, Daniela; Spreafico, Lorenzo (2008): Between mono- and multilingualism in the classroom: communicative practices in a trilingual university. In: *Annuals of the Faculty of Arts, Letters and Social Sciences*. Université du Yaoundé 1, 199−235.

Rethinking *Disfluencies* in der Lernersprache – Selbstkorrekturen und Verzögerungen in der monologischen Produktion und in der Interaktion[1]

Makiko Hoshii (Tokyo), Nicole Schumacher (Berlin)

Abstract: In diesem Beitrag geht es um kognitive und interaktionale Funktionen von Nicht-Flüssigkeit in der Lernersprache. Analysiert werden natürliche, spontane Äußerungen von japanischen Deutschlernenden: monologische Produktionen aus einer Longitudinalstudie und Interaktionen aus einem Lernsetting per Videokonferenz zwischen Deutschlernenden und DaF-Studierenden/angehenden Lehrenden. In den lernersprachlichen Daten bieten Selbstkorrekturen und Verzögerungen einerseits Einblicke in Aufmerksamkeitsschwerpunkte von Lernenden. Andererseits können sie als Auslöser für die Unterstützung durch angehende Lehrende und Peers dienen, was zu kollaborativem Äußerungsaufbau und zu Verständnissicherung führen kann. Wir schlagen vor, *Disfluency* in der Lernersprache nicht aus einer defizitorientierten Perspektive heraus zu betrachten, die eine vermeintliche Flüssigkeit in der L1-Produktion als ideale Norm setzt, sondern als Phänomen, das – wie Fehler – wichtige Einblicke in die Lernersprache bietet. Der Beitrag schließt mit Implikationen für die Zweitspracherwerbsforschung (SLA) und die Fremdsprachendidaktik.

Keywords: Nicht-Flüssigkeit, Lernersprache, Aufmerksamkeit, Interaktion

1. Einleitung

Flüssigkeit (*Fluency*) stellt beim Fremdsprachenlernen sowohl für Lernende als auch für Lehrende ein zentrales Ziel dar: Lernende möchten flüssig sprechen können und Lehrende möchten Lernende dabei unterstützen, die L2 flüssig zu produzieren. Bei aller Vielschichtigkeit des Begriffs wird dieser in Theorie, Empirie und Praxis des Fremdsprachenlernens meistens im Zusammenhang mit Phänomenen von Nicht-Flüssigkeit (*Disfluency*) definiert, die den Redefluss von Lernenden während der Sprachproduktion unterbrechen und auf noch nicht entwickelte Kompetenzen in der L2 zurückgeführt werden

1 Dieser Beitrag ist Teilergebnis eines Forschungsprojektes, das durch die JSPS Kakenhi Grant Number 18K00889 gefördert wurde. Wir danken dem Videoconference Support Team der Waseda-Universität in Tokyo und dem CMS der Humboldt-Universität zu Berlin für die technische Unterstützung, Christoph Gube, Carolin Ulmer und Julia Stoephasius für die Transkriptionen und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an unseren Studien für ihr großes Engagement.

(Lickley 2015: 449). *Disfluency*-Phänomene während der L2-Sprachproduktion werden als Indikatoren für kognitive Prozesse interpretiert und sowohl in der Zweitspracherwerbsforschung (SLA)[2] als auch in der Sprachdidaktik als Hinweise auf frühe Niveaustufen betrachtet, wohingegen *Fluency*-Phänomene als Indikatoren für Automatisierung gelten. Ein Großteil der Forschung zu L2-Flüssigkeit widmet sich temporalen Dimensionen wie *Speech Fluency* (Sprechgeschwindigkeit), *Breakdown* (Abbruch, gemessen durch die Häufigkeit und Länge von Pausen) und *Repair* (Häufigkeit von Selbstkorrekturen und Wiederholungen) (Kormos 1999, 2006; Lambert & Kormos 2014; Peltonen 2017; Lintunen et al. 2020). Diese Dimensionen werden primär in der monologischen Sprachproduktion untersucht, wohingegen Flüssigkeit in der dialogischen Produktion und damit verbundene interaktionale Aspekte erst in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit erhalten (Tavakoli 2016; Wright & Tavakoli 2016; Peltonen 2017).

Ein weiterer für die Erforschung von *Disfluencies* in der Lernersprache vielversprechender Diskussionsstrang betrifft die Frage der Bewertung von Nicht-Flüssigkeit bei L1-Sprechenden einerseits und L2-Lernenden andererseits. *Disfluencies* sind ein „integral part of human speech, as opposed to being mere ‚performance problems'" (Belz et al. 2017: 118) und werden in der erstsprachlichen Produktion als natürlich betrachtet, wofür Belz et al. (2017) den Begriff *fluently disfluent* geprägt haben. In der lernersprachlichen Produktion hingegen werden *Disfluencies* oft als Charakteristika zu überwindender Phasen in der lernersprachlichen Entwicklung angesehen. Auch Sadanobu & Kang (2016) und Sadanobu (2019) thematisieren eine Diskrepanz in der Bewertung von Flüssigkeit und diskutieren kritisch, dass in Modelldialogen in Lehrwerken kaum Disfluency-Phänomene vorkommen, sondern eine vermeintlich durchgängig flüssige Sprachproduktion von L1-Sprechenden modelliert wird, die in der Realität fast ausschließlich bei Nachrichtensprecherinnen und -sprechern zu beobachten ist (Sadanobu 2019: 30 f.) und somit konzeptionelle Schriftlichkeit darstellt. Sadanobu und Kang (2016) schlagen vor, zwischen Nicht-Flüssigkeit bei L1-Sprechenden einerseits und bei L2-Lernenden andererseits zu differenzieren und statt der Flüssigkeit die Nicht-Flüssigkeit von L1-Sprechenden als Lernziel zu setzen (vgl. Abb. 1).

2 Zweitspracherwerbsforschung umfasst für uns die Erforschung des Erwerbs von Fremd- und Zweitsprachen.

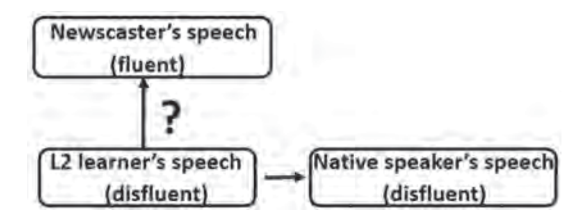


Abb. 1: Two kinds of disfluency (Sadanobu & Kang 2016: 79)

Ausgehend von den Diskussionen in Beltz et al. (2017), Sadanobu & Kang (2016) und Sadanobu (2019) lassen sich Zusammenhänge zwischen der Bewertung von Nicht-Flüssigkeit bei L1- und L2-Sprechenden und zwei verschiedenen L2-Lernzielen herstellen, wie in Abbildung 2 veranschaulicht wird. Wird Nicht-Flüssigkeit als typische Erscheinung einer zu überwindenden Erwerbsphase bewertet, wird eine vermeintlich durchgängig flüssige Sprachproduktion von L1-Sprechenden als Lernziel gesetzt wie in vielen Modelldialogen in Lehrwerken.[3] Wird Nicht-Flüssigkeit hingegen als natürliche Erscheinung der gesprochenen Sprache in der L1-Produktion gewertet, kann natürliche Nicht-Flüssigkeit auch als Ziel in der L2 verfolgt werden, um so authentischen Sprachgebrauch zu vermitteln. In unseren Augen sollte auch diese zweite Dimension beim Fremdsprachenlernen Berücksichtigung finden.

3 Modelldialoge in Lehrwerken dienen natürlich auch dazu, Lernenden Strukturen und Ausdrücke in einer bestimmten Sprachverwendungssituation zu vermitteln. Unsere Intention liegt nicht darin, die Rolle von Modelldialogen im Ganzen in Frage zu stellen. Vielmehr möchten wir darauf hinweisen, dass diese Lernende vor allem im DaF-Kontext zu einer Vorstellung der mündlichen Sprachproduktion führen könnten, die in vielen Kontexten nicht der authentischen Sprachverwendung entspricht.

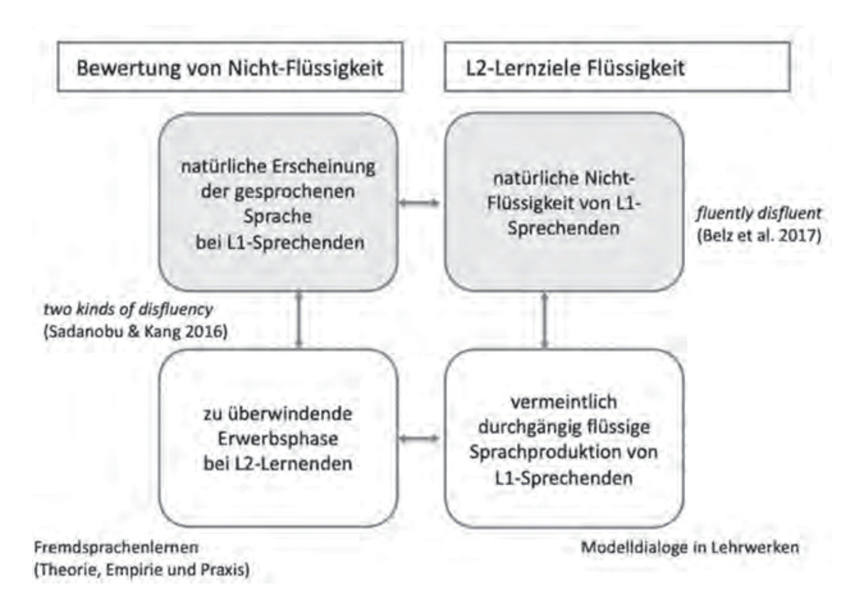


Abb. 2: Bewertung von Nicht-Flüssigkeit und L2-Lernziele Flüssigkeit

In Ergänzung zu den bisher skizzierten Diskussionen um Flüssigkeit und Nicht-Flüssigkeit in der lernersprachlichen Produktion geht es im vorliegenden Beitrag um eine weitere Dimension: um spezifische, vor allem kognitive und interaktionale Funktionen von *Disfluencies* in der Lernersprache. Häsitationen und insbesondere selbstinitiierte Selbstkorrekturen lassen sich als Indikatoren für eine sprecherseitige Aufmerksamkeit auf Probleme während des konkreten Äußerungsaufbaus interpretieren, die Hinweise auf die Prozesse *Monitoring*, Hypothesentesten und *Noticing* liefern (Levelt 1983, 1989; Kormos 1999, 2006; Aguado 2003, Lütke 2016; Beltz et al. 2017; Schumacher et al. 2022). Aufmerksamkeit, d.h. die Aktivierung kognitiver Ressourcen mit einem gewissen Grad an Bewusstheit, gilt bei aller Vielschichtigkeit der Diskussionen in der SLA-Forschung als Basis für L2-Lernen.[4] Insbesondere in der mündlichen Sprachproduktion in der Fremdsprache kontrollieren Lernende ihre noch nicht automatisierten Äußerungen, testen Hypothesen über L2-Formen und -Strukturen und können Lücken in ihrer eigenen Lernersprache (*Noticing the hole,* Swain 1998) sowie Diskrepanzen zwischen ihren eigenen Äußerungen und denen ihrer Interaktionspartner bemerken (*Noticing*

4 Vgl. Aguado (2003, 2010) und Hoffmann (2014) für Einblicke in Diskussionen um Aufmerksamkeit und Sprachbewusstsein, die seit der *Noticing*-Hypothese (Schmidt 1990, 1995) und der *Output*-Hypothese (Swain 1993) breit diskutiert werden.

the gap, Schmidt & Frota 1986). *Disfluencies* ermöglichen somit Einblicke in diese kognitiven Prozesse während des konkreten Äußerungsaufbaus und können als Ausgangspunkte für Lernersprachenanalysen zu spezifischen, phonetischen, lexikalischen oder morphosyntaktischen Gegenständen dienen. Darüber hinaus können sie als Auslöser für kooperative Unterstützungsprozesse im Rahmen produktionssichernden und verständnissichernden Handelns im Sinne eines „*[s]ocially scaffolded noticing*" (Ellis 2015: 61) fungieren und interaktionsanalytisch untersucht werden (Campernolle 2015; Hoshii & Schramm 2017; Hoshii & Schumacher 2017, 2021). Im vorliegenden Beitrag beleuchten wir Funktionen von Nicht-Flüssigkeit in spontanen Äußerungen von Lernenden während ihrer monologischen und dialogischen Sprachproduktion. Wir zeigen, welche konkreten Phänomene von Nicht-Flüssigkeit Einblicke in Aufmerksamkeitsschwerpunkte von Lernenden bieten und inwiefern diese konkret zu kooperativen Unterstützungsprozessen in der Interaktion führen. Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach einer kurzen Darstellung der Datenerhebungen (Kap. 2) präsentieren wir Analysen der monologischen Daten (Kap. 3) und der Interaktionsdaten (Kap. 4). Anschließend resümieren wir die Analyseergebnisse beider Datensätze und zeigen Perspektiven für mögliche Anwendungsgebiete der Erkenntnisse zur Rolle von *Disfluencies* in der Lernersprache auf (Kap. 5).

2. Datenerhebungen

Unsere Daten stammen aus zwei Projekten: einerseits aus einer Longitudinalstudie, in der Interviews mit Lernenden während eines Auslandsstudiums durchgeführt wurden (Hoshii & Schumacher 2020b), und andererseits aus Interaktionen, die in einem DaF-Lern-/Lehrsetting per Videokonferenz in koordinierten Lehrveranstaltungen an der Waseda-Universität in Tokyo und der Humboldt-Universität zu Berlin entstanden sind (Hoshii & Schumacher 2017, 2020a, 2021). Die Sprachenrepertoires der Lernenden umfassen in beiden Datensätzen Japanisch als L1, Englisch als L2 und Deutsch als aktuell zu lernende L3. Es handelt sich um mündliche, spontane Produktionen bzw. Interaktionen, die nicht experimentell erhoben, sondern in einem institutionalisierten Rahmen mit geringer Kontrolle und maximaler Kontextualisierung beobachtet wurden. In der Longitudinalstudie haben wir durch halbstrukturierte, leitfadengestützte Interviews spontane, primär monologische Audiodaten in Form von Produktionen in narrativen und argumentativen Textsorten erhoben. Im Videokonferenzprojekt entstanden audiovisuelle Daten in Form von spontanen Produktionen mit eigenen Sprechintentionen beim interkulturellen Austausch in authentischen Interaktionen. Es handelt sich somit in den

Datensätzen beider Projekte um natürliche lernersprachliche Produktionen.[5] Tabelle 1 beinhaltet die wichtigsten Informationen zu den Datenerhebungen in den beiden Projekten.

Tabelle 1: Datenerhebungen in den beiden Projekten

	Projekt 1	**Projekt 2**
Art der Daten	Produktionsdaten, primär monologisch	Interaktionsdaten
Setting	Longitudinalstudie mit 8 Datenerhebungen in 12 Kontaktmonaten während eines Auslandsstudiums	DaF-Lern-/Lehrsetting in koordinierten Lehrveranstaltungen in Tokyo und Berlin mit 7 Videokonferenzen pro Semester
Erhebungsmethoden	Halbstrukturierte, leitfadengestützte Interviews	Beobachtung authentischer Interaktion
Textsorten	Narrativ und argumentativ	Narrativ und argumentativ
Art der Aufnahme	Audioaufnahmen	Audio-visuelle Aufnahmen
Niveau	A2–B1/B2	B1–C1

In den nächsten beiden Kapiteln beleuchten wir die Funktion von *Disfluencies* zunächst in den monologischen Interviewdaten und anschließend in den dialogischen Interaktionsdaten.

3. Disfluencies *in monologischer Lernersprache*

Dass *Disfluencies* Einblicke in kognitive Prozesse während des Äußerungsaufbaus ermöglichen, insbesondere in lernerseitige Aufmerksamkeitsschwerpunkte auf spezifische sprachliche Phänomene, zeigen wir zunächst exemplarisch an zwei Sequenzen. Beide stammen aus dem vierten Interview

5 Beide Datensätze wurden mit EXMARaLDA nach GAT 2 transkribiert und aufbereitet.

mit einem Lerner (Hiro) in Kontaktmonat 6, d.h. nach dem ersten von zwei Auslandssemestern an einer deutschen Universität.[6]

Sequenz 1: „Tandemtreffen“[7]

01	(0.9) zwei mal pro mon (.) pro woche
02	(0.9) ja (.) hhh = habe ich:: (.) mein tandem oder meine tandempartnerin getroffen in diesem semester
03	.hhh (---) abe:: r (0.8) ja in diese (---) in dieses woche
04	.hh (1.0) ha::: (.) werden (.) werden wir uns nicht (--) tr treffen (wir)
05	weil es::: (-) ja sehr
06	(1.5) ja (.) weil wir nach (.) vier wochen oder drei wochen die (-) große prüfungen haben

(Hiro INT04)

In dieser Sequenz lassen sich mehrere Pausen, Dehnungen, Wiederholungen, das Gliederungssignal *ja* und selbstinitiierte Selbstkorrekturen beobachten. Der Lerner beginnt seine Äußerung mit einem Temporaladverbial im Vorfeld und korrigiert ein Nomen, um eine seiner Sprechintention inhaltlich angemessene Äußerung zu realisieren (*A-Repair*)[8] (*01: pro mon (.) pro woche*). Die anschließende, für das Deutsche typische VS-Struktur im Rahmen der Verbzweitstellung (XVS) wird dabei durch Dehnungen vor dem Verb und nach dem Subjekt markiert (*02: ja (.) hhh = habe ich:: (.)*), beim darauf folgenden Nomen erfolgt erneut eine Selbstkorrektur auf der Ebene von Angemessenheit (*02: mein tandem oder meine tandempartnerin*). Die darauffolgende Äußerung beginnt wiederum mit einem Temporaladverbial im Vorfeld, wobei der Lerner zunächst einen Artikel und somit einen Fehler im Temporaladverbial korrigiert (*E-Repair*)[9] (03: *in diese (...) in dieses woche*). Die folgende zweite VS-Struktur wird wiederum von Pausen, Dehnungen, Selbstkorrekturen und Wiederholungen, hier mit Fokus auf der Wahl des Auxiliars, begleitet (*04: .hh (1.0) ha::: (.) werden (.) werden wir uns*). Auch während der Äußerung des abschließenden, mit *weil* eingeleiteten Nebensatzes realisiert der Lerner

6 Vgl. Hoshii & Schumacher (2020b) für weitere sprachbiografische Details sowie Charakteristika der Longitudinalstudie. Hier und im Folgenden handelt es sich bei sämtlichen Namen von Lernenden um Pseudonyme.

7 Die Interviewfrage lautete: Haben Sie auch viel Kontakt mit deutschen Studenten?

8 *A-Repairs* beziehen sich auf die Ebene der Angemessenheit einer Äußerung (vgl. Levelt 1983: 52; Lütke 2016: 108 f.).

9 *E-Repairs* beziehen sich auf lokale lexikalische, morphosyntaktische oder phonetische Fehler (vgl. Levelt 1983: 54; Lütke 2016: 109).

zunächst Dehnungen und Pausen sowie das Gliederungssignal *ja* und korrigiert seine Satzstruktur (*05–06: weil es::: (-) ja sehr (1.5) ja (.) weil wir).*[10] Im Anschluss an diese *Disfluency*-Phänomene produziert er die Verbendstellung im Nebensatz jedoch ohne größere Pausen oder Häsitationsphänomene flüssig (*06: weil wir nach (.) vier wochen oder drei wochen die (-) große prüfungen haben).* Die *Disfluencies* in dieser kurzen Sequenz zeigen, dass der Lerner seinen Monitor während der Produktion stark einsetzt und so seine Äußerung kontrolliert: Er testet seine Hypothesen in Bezug auf die zielsprachliche Form von Artikeln, Verben und die Verbstellung, vor allem die Verbzweitstellung im Hauptsatz.

Ein verstärkter Monitoreinsatz bei der Verbzweitstellung lässt sich auch in der nächsten Sequenz erkennen.

Sequenz 2: „Berlin – München“[11]

01	(-) und (1.2) am (.) am ende: (2.2) des märz: (1.2) kommen meine (---) mutter und meine großmutte:: r nach berlin:
02	und (--) ah nach (.) ja: (---) vor vor vor berlin: (-) sie gehen:: nach (.) münchen: (1.8)
03	und danach (.) sie kommen nach (.) kommen sie:: nach berlin
04	und: (-) mit (0.8) mit (.) mit (-) ihnen: (---) ja (---) mit ihnen gehe ich (1.4) ja: (---) in (.) gehe ich (1.6) ja herumgehen in berlin

(Hiro INT04)

Der Lerner beginnt seine Äußerung wiederum mit einem Temporaladverbial im Vorfeld und produziert hierbei Pausen und Wiederholungen beim Aufbau einer Präpositionalphrase *(01: (-) und (1.2) am (.) am ende: (2.2) des märz).* Wie in Sequenz 1 wird die XVS-Struktur nach einer längeren Pause realisiert *(01–02: des märz: (1.2) kommen meine (---) mutter und meine großmutte:: r nach berlin:).* Gleich danach platziert der Lerner ein weiteres Temporaladverbial im Vorfeld. Anders als in der ersten Äußerung folgt nun keine längere Pause zwischen Adverbial und Verb, sondern der direkte Anschluss einer nicht-zielsprachlichen Verbdrittstellung (XSV) *(02: und (--) ah nach (.) ja: (---) vor vor vor berlin: (-) sie gehen:: nach (.) münchen:).* Auch in der

10 Vor allem stille Pausen werden in der L2-Flüssigkeitsforschung typischerweise als *breakdown* bezeichnet und damit als zu überwindende Phänomene verstanden (vgl. Peltonen 2017). Aus unserer Perspektive können auch stille Pausen und die danach folgenden Äußerungsteile Einblicke in kognitive Prozesse liefern.

11 Die Interviewfrage lautete: Haben Sie schon Pläne für die Semesterferien?

nächsten Äußerung produziert der Lerner ein Temporaladverbial mit einer folgenden Verbdrittstellung, die er sogleich zu einer zielsprachlichen Verbzweitstellung (XVS) korrigiert (*03: und danach (.) sie kommen nach (.) kommen sie:: nach berlin*), was Aufmerksamkeit auf die Verbstellung signalisiert. In der letzten Äußerung realisiert er wiederum eine XVS-Struktur, diesmal zielsprachlich, wobei Pausen, Wiederholungen und das Gliederungssignal *ja* während des Äußerungsaufbaus auf eine erhöhte Aufmerksamkeit auf diese syntaktische Struktur schließen lassen *(04: und: (-) mit (0.8) mit (.) mit (-) ihnen: (---) ja (---) mit ihnen gehe ich (1.4) ja: (---) in (.) gehe ich (1.6) ja herumgehen in berlin).* Die letzte Selbstkorrektur inkl. längerer Pause verweist zudem auf eine erhöhte Aufmerksamkeit auf die spezifische Form des für die eigene Ausdrucksintention passenden Verbs *(04: gehe ich (1.6) ja herumgehen in berlin).* Insgesamt lassen die *Disfluencies* auch in dieser Sequenz einen verstärkten Monitoreinsatz und ein Hypothesentesten während der Äußerungsproduktion erkennen, wobei gerade im syntaktischen Bereich der Vorfeldbesetzung und der anschließenden Verbzweitstellung im Hauptsatz mehrfach Pausen und Dehnungen zusammen vorkommen.[12]

Da insbesondere selbstinitiierte Selbstkorrekturen während der lernersprachlichen Produktion Hinweise auf den Monitoreinsatz und somit auf spezifische Aufmerksamkeitsschwerpunkte geben, präsentieren wir im Folgenden eine Übersicht mit den sprachlichen Phänomenen, die von Lernenden selbst korrigiert werden.[13] Tabelle 2 zeigt die von zwei Lernern korrigierten sprachlichen Bereiche in jeweils einem Interview zu Beginn der Datenerhebung, nach einem halben Jahr und nach einem Jahr in der zielsprachlichen Umgebung. Beide Lerner richten ihre Aufmerksamkeit während des Äußerungsaufbaus insgesamt stärker auf den Verbalbereich[14] als auf andere Kategorien, wie exemplarisch an der Korrektur des Auxiliars *haben* zu *werden* in Sequenz 1 und an der Korrektur des Simplexverbs *gehe* zum Partikelverb *herumgehen* inkl. Flexion in Sequenz 2 ersichtlich wird. Beim ersten Lerner liegt der Anteil der Selbstkorrekturen im Verbalbereich in Kontaktmonat (KM) 0 bei 44 %, in KM 6 bei 32 %, und auch nach einem Jahr (KM 12) lassen sich 25 % der Selbstkorrekturen im Verbalbereich finden. Beim zweiten Lerner ist der Anteil der Selbstkorrekturen im Bereich von Verben durchgehend

12 Wie wir an anderer Stelle gezeigt haben, ist die zielsprachliche Realisierung von XVS-Strukturen nicht notwendigerweise automatisiert, auch wenn sich Lernende nach der Profilanalyse auf Stufe 4 (Nebensatz) befinden (Hoshii & Schumacher 2020b: 930 ff.).

13 Die Kategorien der selbst korrigierten sprachlichen Einheiten haben wir in Anlehnung an die Analyse von Lütke (2016) zu Selbstkorrekturen bei Grundschulkindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, gewählt.

14 Die Selbstkorrekturen im Verbalbereich umfassen die Wortbildung, die Flexion und die Auxiliarwahl beim Perfekt.

hoch: In KM 0 erfolgen 31 % der Selbstkorrekturen bei Verben, in KM 6 sind es 42 % und in KM 12 liegen sie bei 31 %. Diese Ergebnisse zeigen, dass vor allem Verben den beiden Lernern eine hohe Aufmerksamkeit abverlangen.

Tabelle 2: Selbstkorrekturen und Aufmerksamkeitsschwerpunkte bei zwei Lernern

Lerner	Interview	Präposition	Verb	Substantive	Artikel	Syntax	Sonstiges	Gesamt
Hiro	KM 0 (INT 01)	5 (13 %)	17 (44 %)	7 (18 %)	4 (10 %)	4 (10 %)	2 (5 %)	39 (100 %)
	KM 6 (INT 04)	16 (17 %)	29 (32 %)	11 (12 %)	8 (9 %)	22 (24 %)	6 (7 %)	92 (100 %)
	KM12 (INT 07)	1 (2 %)	14 (25 %)	8 (14 %)	17 (30 %)	10 (18 %)	6 (11 %)	56 (100 %)
Tomu	KM 0 (INT 01)	5 (11 %)	14 (31 %)	14 (31 %)	3 (7 %)	6 (13 %)	3 (7 %)	45 (100 %)
	KM 6 (INT 04)	5 (14 %)	15 (42 %)	1 (3 %)	7 (19 %)	6 (17 %)	2 (6 %)	36 (100 %)
	KM12 (INT 07)	3 (6 %)	15 (31 %)	9 (19 %)	5 (10 %)	12 (25 %)	5 (8 %)	48 (100 %)

Aus den bisherigen Analysen der monologischen Daten lässt sich insgesamt festhalten, dass Häsitationen und Selbstkorrekturen Indikatoren für kognitive Prozesse während des Äußerungsaufbaus und individuell relevante Sprachbereiche darstellen. Wie vor allem die Selbstkorrekturen zeigen, setzen die beiden hier vorgestellten Lerner ihren Monitor verstärkt im Zusammenhang mit der Verbalmorphologie und der Auxiliarwahl ein. Zudem liegt ein Aufmerksamkeitsschwerpunkt im syntaktischen Bereich beim Aufbau des Vorfelds mit einem Nicht-Subjekt und der anschließenden Verbzweitstellung im Hauptsatz, was vor allem an Pausen und Wiederholungen erkennbar ist.[15]

15 Erste vorläufige Analysen des gemeinsamen Vorkommens von *Disfluencies* in der Syntax verweisen u.a. darauf, dass im Rahmen der Produktion der Verbzweitstellung (XVS) besonders viele Häsitationsphänomene zu finden sind. Beim ersten Lerner sind beispielsweise in KM 12 ca. 50 % der XVS-Strukturen von Häsitationsphänomenen umgeben, beim zweiten Lerner über 70 %. Diese Phänomene gilt es noch weiter auszuloten.

Dass *Disfluencies* Einblicke in Äußerungsprozesse von Lernenden bieten, lässt sich auch in den Interaktionsdaten beobachten. Neben dieser kognitiven Funktion werden dabei zudem interaktionale Funktionen ersichtlich.

4. Disfluencies *in dialogischer Lernersprache*

Ausgehend von zwei Sequenzen, die im Rahmen unseres Lern-/Lehrsettings per Videokonferenz entstanden sind, zeigen wir im Folgenden exemplarisch, inwiefern *Disfluencies* in der Lernersprache als Indikatoren für Aufmerksamkeit zu verstehen sind und zu Unterstützung während des Äußerungsaufbaus sowie zu Verständnissicherung führen.

In der ersten Sequenz führen *Disfluencies* einer Lernerin (W3) zur Unterstützung beim Äußerungsaufbau durch eine angehende Lehrerin (H2).[16]

Sequenz 3: „Einsteigen“ (VK07_2020)

01	H2	gibt es eine meinung? (3.6)
02	W3	ich persönlich persönlich denke? ist es gut ähm weil ich: ähm die groß klein ist ähm wenn ich normal wagen steigt? einsteigt? ähm (.) ähm
03	H2	einsteige mhmh
04	W3	einsteige
05	H2	hm_hm, sehr gut ((nickt))
06	W3	((lacht)) einsteige; ähm bin ich müde bis ich ähm bis ich zur uni bin;

Bereits der erste Teil der Äußerung der Lernerin W3 verweist durch Wiederholungen, gefüllte Pausen und selbstinitiierte Selbstkorrekturen auf einen erhöhten Monitoreinsatz bei der Realisierung der komplexen und persönlichen Sprechintention *(02: ich persönlich persönlich denke? ist es gut ähm weil ich: ähm die groß klein ist ähm).* Nach einem syntaktischen Neueinstieg in Form eines mit *wenn* eingeleiteten Nebensatzes richtet die Lernerin ihre

16 Thema der Videokonferenz, aus der diese Sequenz stammt, ist Gleichberechtigung in der Gesellschaft. Der aktuelle Gesprächsfokus liegt auf Alltagsszenen in Tokyo im Zusammenhang mit U-Bahn-Wagen, die ausschließlich für Frauen vorgesehen sind. Die Einstiegsfrage der angehenden Lehrerin in Z. 01 bezieht sich auf die Folie einer Präsentation der japanischen Studierenden, in der die Frage „Ist der Wagen ‚nur für Frauen‘ effektiv für den Schutz der Frauen?“ sowie ein Bahnwaggon zu sehen sind. Vgl. Hoshii & Schumacher (2021) für detailliertere Angaben zu dieser Videokonferenz und auch zu dieser Sequenz.

Aufmerksamkeit dann insbesondere auf die Wahl des angemessenen Verbs und korrigiert das Simplexverb *steigt* zum Partikelverb *einsteigt (02: wenn ich normal wagen steigt? einsteigt? ähm (.) ähm)*. Hierbei verweisen die steigende Intonation bei der Realisierung der beiden Verbvarianten und die gefüllten Pausen auf eine Unsicherheit der Lernerin bei ihrem Hypothesentesten. Gleichzeitig sind sie als produktionssichernde Kommunikationsstrategien zu charakterisieren, die als implizite Bitte um Unterstützung fungieren.[17] Auf diese *Disfluencies* reagiert die angehende Lehrerin H2 mit einem unterstützenden *Recast* (*03: einsteige mhmh*), das zu einem zielsprachlichen *Uptake* der Lernerin W3 führt (*04: einsteige*). Nach der bestätigenden verbalen und nichtverbalen Reaktion der angehenden Lehrerin H2 *(05: hm_hm, sehr gut ((nickt)))* wiederholt die Lernerin W3 den korrigierten Äußerungsteil nochmals und führt ihre eigene Sprechintention weiter *(06: ((lacht)) einsteige; ähm bin ich müde bis ich ähm bis ich zur uni bin;)*.

In dieser kurzen Sequenz beobachten wir spezifische Funktionen von *Disfluencies* sowohl in der Sprachproduktion als auch in der Interaktion. In der Sprachproduktion der Lernerin lassen sich die *Disfluencies* als Indikatoren für einen Monitoreinsatz und ein Hypothesentesten insbesondere im Bereich der Verbwahl erkennen. Darüber hinaus tragen sie dazu bei, Zeit für Äußerungsaufbau – in syntaktischer wie inhaltlicher Hinsicht – zu gewinnen. In der Interaktion fungieren diese *Disfluencies* gleichzeitig als Auslöser für Unterstützung durch korrektives Feedback und bieten somit Potenzial für ein lernerseitiges Erkennen der sprachlichen Unterschiede zwischen den verschiedenen in Frage kommenden L2-Formen (*Noticing the gap*). Die sich aus den *Disfluencies* entwickelnde Feedbacksequenz mit zweimaligem *Uptake* bzw. zweimaliger Wiederholung der Fremdkorrektur veranschaulicht einen „kurzfristigen Erwerb“ (Henrici 1995) und somit eine erwerbsfördernde Interaktion.

Die zweite Sequenz zeigt eine von *Disfluencies* in der Lernersprache ausgehende Unterstützung beim Äußerungsaufbau durch angehende Lehrende und *Peers* sowie eine gemeinsame Verständnissicherung aller Beteiligten.[18]

17 Vgl. Hoshii & Schramm (2017) zu produktionsbezogenen Kommunikationsstrategien, die von Lernenden im Zusammenhang mit Problemen der eigenen Performanz eingesetzt werden.

18 In der Videokonferenz, der diese Sequenz entstammt, geht es um Studium und Ausbildung. Der aktuelle Gesprächfokus liegt auf der Planung eines Auslandsstudiums. In dieser Sequenz erzählt der Lerner W3 davon, dass er in seinem Studium zuerst nach Italien gehen wollte und dann seine Meinung geändert hat. Vgl. Hoshii & Schumacher (2017) für weitere Hintergründe zu der Videokonferenz, aus der diese Sequenz stammt.

Sequenz 4: Meinung ändern (VK02_2014)

01	W3	in der tat- ich ich woll- ja. eigentlich, ich wollte;
02	W3	äh- wollte ich nach italien st-
03	W3	äh; st- gehen, zum- zum studium, aber ich habe mein;
04	W3	meine ahnung [hm? ()] meine idee::;
05	W2	[() hm.]
06	W3	äh; <<jap> nan te iun dakke. = wie heißt das>
07	W3	geändert? [] dann-
08	W3	äh- ich-
09	W3	[äh;]
10	H4	[du hast deine] meinung geändert?
11	W3	hm?
12	W3	[(ent)schuldigung.]
13	H4	[du hast deine meinung geändert?]
14	W3	meining? [()]
15	W2	[idee; idee;]
16	W3	[idee?] [ja?]
17	H4	[deine] meinung ändern.
18	W3	mei- [ah ja. meinung (ändern.) danke.]
19	H4	[(ach) idee wir sagen meinung (ändern)]

Die Äußerung des Lerners W3 enthält Wiederholungen, gefüllte Pausen, das Gliederungssignal *ja*, selbstinitiierte Selbstkorrekturen, Sprachwechsel sowie Wechsel zur metasprachlichen Ebene, die jeweils Hinweise auf kognitive Prozesse liefern. Der Lerner beginnt mit der Platzierung eines Adverbials im Vorfeld und produziert zunächst eine nicht-zielsprachliche Verbdrittstruktur (XSV), variiert das Adverb, produziert abermals eine V3-Struktur und korrigiert diese dann zu einer Verbzweitstruktur (XVS), wobei diese Selbstkorrektur auch eine gefüllte Pause enthält (01–02: *in der tat- ich ich woll- ja. eigentlich, ich wollte, äh- wollte ich nach italien st-*). Der Aufmerksamkeitsschwerpunkt verschiebt sich sodann in den nominalen Bereich: Nach der Korrektur des Possessivartikels zeigt der Lerner insbesondere durch die von einer gefüllten Pause mit steigender Intonation begleitete Selbstkorrektur von *ahnung* zu *idee*, dass er auf der Suche nach einem für seine spezifische Sprechintention passenden Substantiv ist *(03–04: aber ich habe mein; meine ahnung [hm? ()] meine idee::;)*. Dass er auch hier nach dem geeigneten Verb sucht, ist erkennbar an der Weiterführung der Äußerung, die eine gefüllte Pause und

Dehnungen sowie insbesondere einen Wechsel auf die metasprachliche Ebene in Form von Code-Switching zur L1 Japanisch enthält *(06–07: äh; <<jap> nan te iun dakke. = wie heißt das> geändert? [ ] dann-). Disfluencies* sind somit zentraler Bestandteil der produktionssichernden Kommunikationsstrategien des Lerners. Sie lösen Unterstützungen aus, zunächst durch einen verständnissichernden *Confirmation Check* der angehenden Lehrerin H4 *(10: [du hast deine] meinung geändert?)* und die Wiederholung der unterstützenden Äußerung *(13: [du hast deine meinung geändert?])*, die dann zur Verständnissicherung durch den *Peer* W2 *(15: [idee; idee;])* und zur Produktionssicherung durch die angehende Lehrerin H4 *(17: [deine] meinung ändern.)* führt. Die Sequenz endet mit einem *Uptake* und einem Aha-Moment seitens des Lerners, der Potenzial für *Noticing the gap* birgt (*18: mei- [ah ja. meinung (ändern.) danke.]*).

Auch in dieser Sequenz sind spezifische Funktionen von *Disfluencies* in der Sprachproduktion und in der Interaktion zu erkennen. Wie in Sequenz 3 sind ein verstärkter Monitoreinsatz und konkrete Prozesse des Hypothesentestens, hier insbesondere in den verbalen und nominalen Bereichen einer Kollokation, sichtbar. Interaktional fungieren die *Disfluencies* gleichzeitig als produktionsbezogene Kommunikationsstrategien bzw. Auslöser für die Unterstützung beim – insgesamt kollaborativen – Äußerungsaufbau und damit auch für eine Verständnissicherung der Beteiligten. Dabei bergen sie für den Lerner Potenzial für *Noticing the gap* und kurzfristigen Erwerb.

Die hier vorgestellten exemplarischen Analysen der dialogischen Interaktionsdaten veranschaulichen, dass *Disfluencies* als Indikatoren für aktuelle Probleme in der Sprachproduktion und als Auslöser für kooperative, produktions- und verständnissichernde Lösungsprozesse zu verstehen sind, die Lernpotenzial enthalten.

5. Resümee und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir ausgehend von Analysen natürlicher, spontaner Sprachproduktion von japanischen Deutschlernenden exemplarisch kognitive und interaktionale Funktionen von *Disfluencies* in der Lernersprache dargestellt. Häsitationsphänomene und selbstinitiierte Selbstkorrekturen bieten Einblicke in Aufmerksamkeitsschwerpunkte von Lernenden und evozieren Unterstützung in der Interaktion sowohl durch angehende Lehrende als auch durch *Peers*. Sie sind nicht lediglich als Indikatoren für frühe, zu überwindende Erwerbsstufen zu interpretieren, sondern können Einblicke in Lernprozesse bieten, indem sie aktuelle sprachliche Herausforderungen für Lernende sichtbar machen und oft als Ausgangspunkt für kooperative Unterstützung in

der Interaktion fungieren. *Disfluencies* bieten die Möglichkeit, Momente der in der SLA-Forschung theoretisch vielfach beschriebenen Konzepte *Monitoring*, Hypothesentesten und *Noticing* konkret im Äußerungsaufbau während der spontanen Sprachproduktion zu erfassen. Zudem sind sie als produktionssichernde Kommunikationsstrategien zu verstehen, durch die Lernende ihre Lernersprache in der Interaktion weiterentwickeln. Ausgehend von diesen Beobachtungen plädieren wir insgesamt dafür, Nicht-Flüssigkeit in der Lernersprache nicht aus einer defizitorientierten Perspektive heraus zu betrachten, die eine vermeintliche Flüssigkeit in der L1-Produktion als ideale Norm setzt, sondern als Phänomen, das – ähnlich wie Fehler – wichtige Einblicke in Lernersprache bietet.

Die Nutzbarmachung eines solchen *Rethinking* sehen wir u.a. darin, Konzeptionen von Materialien und Lernsettings mit authentischer mündlicher Sprache für Lernende inkl. *Disfluencies* zu entwickeln, um das Lernziel Flüssigkeit realitätsnah zu vermitteln (*fluently disfluent*), was die didaktischen Diskussionen und insbesondere die Aus- und Fortbildung von DaF-/DaZ-Lehrenden um eine wichtige Perspektive ergänzen könnte. Gleichzeitig können Verzögerungen und Selbstkorrekturen mit zur Sprachstandsdiagnose dienen und dadurch die aktuellen Herausforderungen von Lernenden veranschaulichen. Zudem bieten sie Ausgangspunkte für Lernersprachenanalysen und so auch für die Diskussion über Erwerbsphasen und Progression in Lehrwerken. Nicht zuletzt wäre es sinnvoll, DaF-Lernenden und auch DaF-Lehrenden in institutionellen Kontexten vor allem außerhalb der zielsprachlichen Umgebung bewusst zu machen, dass für eine erfolgreiche Kommunikation in der zielsprachlichen, authentischen Interaktion nicht unbedingt „flüssiges“ Sprechen notwendig ist und dass „nicht-flüssiges“ Sprechen Lernen sogar unterstützen kann.

Literatur

Aguado, Karin (2003): Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache. Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. *Fremdsprachen Lernen und Lehren* 32, 24–36.

Aguado, Karin (2010): L2-Erwerb als soziokognitiver Prozess: Aufmerksamkeit als Mittler zwischen Interaktion und Erwerb. In: Berndt, Annette; Kleppin, Karin (Eds.): *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 159–168.

Belz, Malte; Sauer, Simon; Lüdeling, Anke; Mooshammer, Christine (2017): Fluently disfluent? Pauses and repairs of advanced learners and native speakers of German. *International Journal of Learner Corpus Research* 3 (2), 118–148.

Compernolle, Rémi A. van (2015): *Interaction and second language development. A Vygotskian perspektive.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Ellis, Nick C. (2015): Cognitive and social aspects of learning from usage. In: Cadierno, Teresa; Eskildsen, Soren W. (Eds.): *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: de Gruyter Mouton, 49–73.

Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion: Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hoffmann, Sabine (2014): *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Hoshii, Makiko; Schramm, Karen (2017): Von den Kommunikationsstrategien zum produktions- und verständnissichernden Handeln. *DaF* 2017/4, 194–201.

Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2017): Verständnissicherung und gemeinsamer Äußerungsaufbau in der Interaktion per Videokonferenz. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (Eds.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung.* Münster: LIT, 79–92.

Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2020a): Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz. In: Gryszko, Anna; Lammers, Christoph; Pelikan, Kristina; Roelcke, Thorsten (Eds.): *DaFFür Berlin. Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017.* Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremdsprache 100), 104–124.

Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2020b): Verbzweitstrukturen und Vorfeldbesetzungen in der lernersprachlichen Entwicklung. Eine Projektvorstellung. In: Muroi, Yoshiyuki (Ed.): *Einheit in der Vielfalt? Germanistik zwischen Divergenz und Konvergenz. Asiatische Germanistentagung 2019 in Sapporo.* Iudicium: Tokyo/München, 928–936.

Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2021): Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende. Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF)* 1, 13–34. [DOI: https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8416]

Kormos, Judit (1999): Monitoring and self-repair in L2. *Language Learning* 49 (2), 303–342.

Kormos, Judit (2006): *Speech production and second language acquisition*. Routledge.

Lambert, Craig; Kormos, Judit (2014): Complexity, accuracy, and fluency in task-based L2 research: toward more developmentally based measures of second language acquisition. *Applied Linguistics* 35 (5), 607–614.

Levelt, Willem J.M. (1983): Monitoring and self-repair in speech. *Cognition* 14, 41–104.

Levelt, Willem J.M. (1989): *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, Mass.; MIT Press.

Lickley, Robin J. (2015): Fluency and disfluency. In: Radford, Melissa A. (Ed.): *The handbook of speech production*. Chichester, England; Malden, Massachusetts: Wiley Blackwell, 445–474.

Lintunen, Pekka; Mutta, Maarit; Peltonen, Pauliina (2020): *Fluency in L2 learning and use.* Bristol: Multilingual Matters.

Lütke, Beate (2016): Selbstreparaturen im zweitsprachlichen Erzählen: Anschlussmöglichkeiten für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht? In: Gesellschaft für Angewandte Linguistik (Ed.): *Forum Angewandte Linguistik F.A.L.* Band 58, 101–134.

Peltonen, Pauliina (2017): Temporal fluency and problem-solving in interaction: an exploratory study of fluency resources in L2 dialogue. *System* 70, 1–13.

Sadanobu, Toshiyuki (2019): *Bunsetsu no Bunpo. [Grammatik der Satzteile].* Tokyo: Taishukan.

Sadanobu, Toshiyuki; Kang, Youngbu (2016): Hesitant word-internal prolongation in Japanese and Korean. *Orientaliska Studier* 147, 77–92.

Schmidt, Richard W. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129–158.

Schmidt, Richard W. (1995): Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: Schmidt, Richard (Ed.): *Attention and awareness in foreign language learning.* Honolulu, HI: Nation Foreign Language Resource Center, 1–63.

Schmidt, Richard W.; Frota, Sylvia N. (1986): Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: Day, Richard R. (Ed.): *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 237–336.

Schumacher, Nicole; Möller, Max; Fehrmann, Ingo; Andreas, Torsten (2022): Formfokussierung und Aufmerksamkeit im kollaborativen Dialog. In: Madlener, Karin; Pagonis, Giulio (Eds.): *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache.* Tübingen: Narr Francke Attempto, 213–250.

Swain, Merrill (1993): The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review* 50, 158–164.

Swain, Merrill (1998): Focus on form through conscious reflection. In: Doughty, Catherine; Williams, Jessica (Eds.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 64–81.

Tavakoli, Parvaneh (2016): Fluency in monologic and dialogic task performance: challenges in defining and measuring L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics* 54 (2), 133–150.

Wright, Clare; Tavakoli, Parvaneh (2016): New directions and developments in defining, analyzing and measuring L2 speech fluency. *International Review of Applied Linguistics* 54 (2), 73–77.

Sprachhandlungen Modellieren für Deutsch als Fremdsprache – Ergebnisse einer korpuslinguistisch-frequenzbasierten Studie zur Distribution und Verkettung sprechaktindizierender Muster[1]

Joachim Scharloth (Tokyo)

Abstract: Der Beitrag stellt eine Methode vor, wie die Distribution sprechaktindizierender Muster gemessen werden kann, um daraus abzuleiten, welche von Deutsch als Fremdsprache-Lernenden präferiert gelernt werden können. Orientiert an der Taxonomie von Sprachhandlungen aus der Ausarbeitung pragmalinguistischer Kompetenzen für den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen in Profile Deutsch (Glaboniat et al. 2005) wird anhand eines umfangreichen Korpus von mehr als 1,5 Mrd. Wörtern aus Online-Diskussionsforen untersucht, welche Realisierungsmuster von Sprechakttypen häufiger auftreten als andere. Weil sprachliche Handlungen jedoch zumeist aus Verkettungen von Sprechakten bestehen, werden unterschiedliche Modelle zur Berechnung von Musterkookkurrenzen diskutiert, die dabei helfen können, die atomistische Repräsentation sprachlicher Muster zu überwinden.

Keywords: Korpuspragmatik, DaF, Sprechakte, Korpuslinguistik, Adjazenzmuster, Profile

1. Linguistische Pragmatik, kommunikativen Kompetenz und Rekurrenz

Welche sprachlichen Formen sollen Lernende einer Fremdsprache zuerst lernen? Seit der kommunikativ-pragmatischen Wende lautet die Antwort darauf, dass es sich dabei um jene Formen handeln sollte, die von besonderer kommunikativer Relevanz sind. Sprachunterricht hat demnach das Ziel, Lernende dabei zu unterstützen, erfolgreich mit Angehörigen einer anderen Sprachgemeinschaft zu interagieren. Ziel ist also die Vermittlung solcher Formen, die ein gemeinsames Handeln in der Fremdsprache ermöglichen.

Dieses Ziel ist im Konstrukt der *kommunikativen Kompetenz* differenziert worden. Lyle Bachman führte es 1990 ein und unterschied darin „organisatorische“ von „pragmatischen“ Kompetenzen. Organisatorische Fähigkeiten sind beteiligt an der Unterscheidung zwischen grammatischen und ungrammatischen Äußerungen auf der Satz- und Textebene. Die

1 Die dieser Publikation zugrundeliegende Forschung wurde von der *Japanese Society for the Promotion of Sciences* im Rahmen des Projekts *Modelling Linguistic Practices for Learners of German: A Data-driven Approach to Speech Act Sets and Speech Act Sequences* (Kakenhi C, 2018–2021, 18K00850) gefördert.

pragmatische Kompetenz umfasst dagegen zum einen das Wissen über die Beziehung zwischen der sprachlichen Äußerung und der Handlung (*illocutionary competence*), zum anderen das Wissen darüber, welche Eigenschaften des Kontexts welchen Sprachgebrauch angebracht erscheinen lassen (*sociolinguistic competence*). Diese Binnengliederung der pragmatischen Kompetenz speist sich aus Sprechakttheorie, traditioneller Soziolinguistik und Ethnographie der Kommunikation, wie an Definitionen von Pragmatik als „study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication" (Crystal 1997: 301) sichtbar wird.

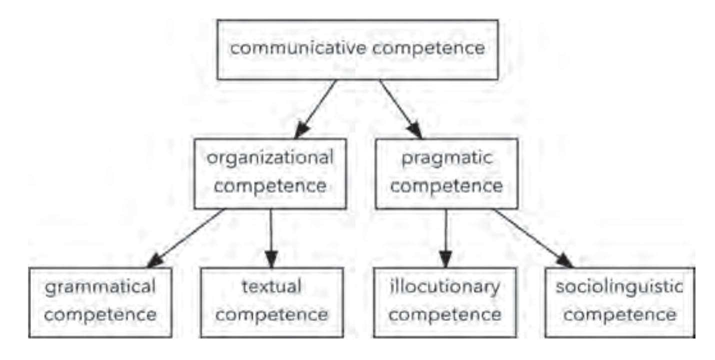


Abb. 1: Kommunikative Kompetenz nach Bachman (1990) – eigene Darstellung

Der Unterschied zwischen *illocutionary competence* und *sociolinguistic competence* findet sich in unterschiedlichen Spielarten immer wieder, etwa in den Arbeiten von Geoffrey Leech (1983), Jenny Thomas (1983), Gabriele Kasper (1997) und Naoko Taguchi (2009) und wird häufig noch um eine *processing*-Komponente erweitert.

Die Unterscheidung einer soziolinguistischen und einer illokutionären Dimension in der pragmatischen Kompetenz reflektiert aber auch eine weitere traditionelle Untergliederung des Felds der Pragmatik, nämlich die zwischen *Pragmalinguistik* und *Soziopragmatik*. Pragmalinguistik bezieht sich auf die sprachlichen Mittel, die zur Verfügung stehen, um kommunikative Akte zu vollziehen. Soziopragmatik hingegen beschäftigt sich mit der Interpretation von kommunikativen Handlungen aus der Sicht eines angemessenen sozialen Verhaltens der teilnehmenden Kommunikationspartnerinnen und -partnern (vgl. Kasper 1997, Kasper & Ross 2013).

Auch wenn diese Unterscheidung heuristisch sinnvoll erscheint, sind an der mit ihr verknüpften Perspektive mindestens zwei Dinge problematisch.

Erstens liegt beiden Unterscheidungen die Idee zugrunde, dass man zwischen Äußerung und Handlung trennen kann, obwohl Austin (1962: 6) dies in seiner Grundlegung der Sprechakttheorie ausdrücklich verneinte. Zudem wird der Äußerungskontext gewissermaßen naturalisiert. Er ist gegeben, vereindeutigt qua seiner Existenz die Bedeutung der geäußerten sprachlichen Formen und steuert den Gebrauch sprachlicher Mittel über Angemessenheitsnormen.

Die moderne pragmatische Forschung hat ein anderes Bild vom Kontext: Kontext wird demnach von den an der Interaktion Beteiligen gemeinsam hergestellt. Wesentliche Mittel dieser Herstellung sind *contextualization cues*, mit deren Hilfe sich die Beteiligten an einer Interaktion gegenseitig anzeigen, wie sie die Situation interpretieren. Nach Gumperz (1982: 131) ist Kontextualisierung ein „process through which participants in a conversation foreground or make relevant certain aspects of background knowledge and underplay others." Als Hinweise dafür, welche Aspekte des Hintergrundwissens relevant gesetzt werden, können Elemente aller Sprachränge benutzt werden, in den Worten von Gumperz: „any feature of linguistic form that contributes to the signaling of contextual presuppositions". Mit der Theorie der Kontextualisierung wird der Kontext als statisches, vor der Kommunikation gegebenes Konstrukt zugunsten eines dynamischen Modells von Kontextualisierung abgelöst, in dem im Verlauf einer Interaktion unterschiedliche Interpretationsrahmen in den Vordergrund gerückt werden können.

Einen wesentlichen Beitrag zur Kontextualisierung verstehensrelevanten sozialen Wissens bilden rekurrente sprachliche Muster. Wiederkehrende sprachliche Formen wie „Könnten Sie bitte. . .", „Es war einmal. . ." oder „Hau ab!" kontextualisieren Rollen, Beziehungen, Modalitäten, die sich im kommunikativen Haushalt einer Sprachgemeinschaft finden. Feilke (1996) spricht von Mustern mit pragmatischer Prägung. Sprachliche Muster sind damit nicht ein mehr oder weniger beliebiges Epiphänomen und die Illokution das Eigentliche; vielmehr sind beide eng miteinander verknüpft.

Wenn rekurrente sprachliche Muster Interpretationsrahmen kontextualisieren und diese Interpretationsrahmen die Deutung sprachlicher Mittel als Indizes für bestimmte Sprachhandlungstypen wahrscheinlich machen, dann bedeutet das für den kommunikativ-pragmatischen Unterricht von Deutsch als Fremdsprache, dass dieser den Gebrauch rekurrenter sprachlicher Muster zur erfolgreichen Bewältigung kommunikativer Zwecke und situativer Anforderungen vermitteln sollte.

Freilich: Sprachhandlungen können mit ganz unterschiedlichen sprachlichen Mitteln realisiert werden. Sie sind nicht fest an einzelne sprachliche Oberflächenphänomene gebunden. Dies erschwert beispielsweise das Erkennen von Ironie und ganz generell von indirekten Sprechakten. So valide dieser Einwand ist, so wenig ist er doch geeignet, die Untauglichkeit der Musterorientierung im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu rechtfertigen. Denn

Ziel des kommunikativ-pragmatischen Unterrichts, insbesondere in den unteren Niveaustufen, ist es, jene sprachlichen Muster zu vermitteln, mit denen typischerweise und erwartbar bestimmte Sprachhandlungstypen realisiert werden.

Rekurrenz im weiteren Sinn ist das wiederholte Auftreten gleichartiger sprachlicher Formen. Typizität und Musterhaftigkeit sprachlicher Handlungen sind in dieser Perspektive damit auch Ergebnis von Frequenzphänomenen. Ein frequenzorientierter Ansatz zur Identifizierung sprachlicher Muster, wie er beispielsweise mittels korpuslinguistischer Methoden realisiert werden kann, kann daher auch für Fragestellungen im Bereich der Pragmatik fruchtbar gemacht werden. Allerdings ist eine maschinelle Erkennung der mit den rekurrenten Mustern verknüpften Sprachhandlungstypen nicht möglich. Daher bietet sich eine Verschränkung des korpuslinguistisch-frequenzorientierten Ansatzes mit dem qualitativen kommunikativ-pragmatischen Ansatz an. Für letzteren existieren mit *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (Deutscher Volkshochschulverband / Goethe-Institut 1985, zuerst 1972), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger et al. 1993, zuerst: 1980) und *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005; zuerst 2002) umfangreiche Zusammenstellungen sprachlicher Muster und der mit ihnen erreichbaren kommunikativen Zwecke. *Profile deutsch* etwa beschreibt für die deutsche Sprache die handlungsorientierten Anforderungen der Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens mit konkreten Beispielen. Entsprechend finden sich in der Ausarbeitung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in *Profile deutsch* eine umfangreiche Sammlung von Sprachhandlungstypen, den sprachlichen Mitteln zu ihrer Realisierung und die Zuordnung der aktiven und passiven Kompetenz zu unterschiedlichen Niveau-Stufen.

Allerdings sind die Selektionskriterien für den Wortschatz und andere sprachliche Mittel wie die sprechaktindizierenden Muster intransparent, d.h., dass unklar ist, warum ein Ausdruck nach Meinung der Autorinnen und Autoren zum Kernbereich des Wortschatzes gehört. Dieselbe Intransparenz betrifft auch die Zuordnung von Wortschatz und weiteren sprachlichen Mitteln zu Handlungstypen, Themen und Lernstufen.[2]

Gerade hier liegt allerdings das heuristische Potenzial frequenzorientierter Ansätze. Mittels großer Korpora kann nämlich überprüft werden, ob sprachliche Formen zum Kernbereich des Wortschatzes zählen, indem ihre Distribution in unterschiedlichen Dimensionen überprüft und mit anderen Einheiten verglichen wird (vgl. hierzu Okamura et al. 2012). Abhängig von der Frequenz können auch Empfehlungen gegeben werden, welche Einheiten bzw. Varianten zur Realisierung eines kommunikativen Zwecks ggf. präferiert gelernt werden sollen, weil die Wahrscheinlichkeit höher ist,

2 Zu Desideraten in der Ausarbeitung pragmatischer Kompetenzen vgl. auch Sickinger & Schneider (2014: 119).

dass die Lernenden mit der frequenteren Variante eher in Kontakt kommen (vgl. Scharloth et al. 2016, 2019). Darüber hinaus haben korpuslinguistische Untersuchungen auch das Potenzial, die sprachlichen Kotexte der untersuchten Phänomene in den Blick zu nehmen. Im Fall von sprechaktindizierenden Mustern sind dies beispielsweise die Verkettung von Mustern und Sprechakttypen, die zur Bewältigung komplexer Handlungen realisiert werden.

Ziel der folgenden Abschnitte ist es, Wege aufzuzeigen, wie eine frequenzorientierte Vorgehensweise dazu benutzt werden kann, die Ergebnisse kommunikativ-pragmatischer Forschung empirisch stärker zu fundieren und inhaltlich zu ergänzen.

2. Empirische Basis

Weil Gesprächskorpora noch nicht in einem Umfang vorliegen, der es erlauben würde, das ganze Spektrum der musterhaften sprachlichen Möglichkeiten zur Erreichung bestimmter kommunikativer Zwecke in valider Weise zu ermitteln, wurde auf schriftliche Formen verbaler Interaktion aus der computervermittelten Kommunikation zurückgegriffen, nämlich auf *Posts* in Internetforen. Diese sind konzeptionell mündlich (Koch & Osterreicher 1986), d.h. sie weisen trotz medialer Schriftlichkeit typische sprachliche Merkmale der mündlichen Kommunikation auf, sie sind persönlich-adressierend, in großer Menge vorhanden und thematisch sehr diversifiziert.

Für die Untersuchung wurden fünf umfangreiche Foren komplett aus dem Internet heruntergeladen, von HTML-Code und *Scripts* gereinigt und so aufbereitet, dass die thematische und diskussionszugspezifische Anordnung in sog. *Threads* mit aufeinanderfolgenden Antworten erhalten blieb. Um dem verbreiteten *Gender Bias* bei der Erforschung des Web 2.0 zu entgehen, wurden absichtlich zwei Foren ausgewählt, die sich vorwiegend an ein weibliches Publikum richten (Brigitte-Forum[3] und Gofeminin-Forum[4]). Zu Vermeidung eines Alters-*Bias* wurde darüber hinaus das *Community*-Forum[5] des Seniorentreff-Portals in die Analyse einbezogen. Mit dem *Spin*-Diskussionsforum[6] und einem Forum für politische Diskussionen[7] wurden zwei eher männlich dominierte Foren in das Untersuchungskorpus aufgenommen.

3 https://bfriends.brigitte.de/foren/
4 https://forum.gofeminin.de/forum/
5 https://www.seniorenportal.de/community/forum
6 https://www.spin.de/themen/
7 https://www.politik-forum.eu/index.php

Tabelle 1: Übersicht über das Korpus

	Wortformen	**Posts**
Brigitte-Forum (2003–2020)	710.503.201	9.968.802
Gofeminin-Forum (2001–2020)	282.496.678	2.029.219
politik-forum.eu (2008–2020)	255.876.171	2.739.919
Seniorentreff-Forum (2007–2020)	95.559.553	2.100.880
Spin-Forum (2001–2020)	172.514.981	2.993.657

Tabelle 1 zeigt, dass das Korpus 19.832.477 einzelne *Posts* mit 1.516.950.584 Wortformen umfasst. Um Artefakte durch allfällige sprachliche Moden und Trends zu vermeiden, deckt das Korpus die Zeitspanne von 2001 bis 2020 ab.

3. Vorgehensweise

Um die Distribution der in *Profile deutsch* enthaltenen sprechaktindizierenden Muster messen zu können, war es zunächst nötig, sie in ein Format zu bringen, das eine maschinelle Verarbeitung ermöglichte. Da diese Muster häufig zudem sog. *Slots* für sprachliche *Filler* enthielten[8], mussten entsprechende Suchmuster formuliert werden, mittels derer die Muster in Texten identifiziert werden konnten. Da mitunter auch Variationen in der Wortstellung oder Zeichensetzung auftreten konnten, die in *Profile deutsch* nicht berücksichtigt wurden, wurde das Set der dort enthaltenen Muster entsprechend erweitert.[9] Nach Aufbereitung der Daten umfasst die Datenbank sprechaktindizierender Muster 6.637 Muster und ebenso viele korrespondierende Suchausdrücke.

Um die Frequenzen derjenigen Muster, die für die Realisierung einzelner Sprechakttypen verwendet wurden, miteinander vergleichen zu können, war es zudem nötig, die Taxonomie der Sprechakttypen, die *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* und *Profile deutsch* zugrunde liegt, zu rekonstruieren. Da es sich bei ihr um eine monohierarchische Struktur handelt, bietet sich eine Visualisierung als gerichteter Baumgraph (gewurzelter Baum) an

8 Bspw. kann in das Muster zum Ausdruck von Antipathie *ich kann […] nicht leiden* ein Akkusativobjekt eingebettet sein. Die mit […] gekennzeichnete Musterposition ist dann ein *Slot*, die konkrete sprachliche Füllung der *Filler*.

9 So wurde etwa das Muster *Was gibt's?* um die Varianten *Was gibt es?* und *Was gibts?* ergänzt.

(vgl. Abbildung 2). Die auf den Wurzelknoten folgenden Knoten sind *Soziale Konventionen*, *Gefühlsausdruck*, *Bewertung / Kommentar*, *Informationsaustausch*, *Redeorganisation und Verständigungssicherung* sowie *Handlungsregulierung* und repräsentieren die abstraktesten Kategorien, denen sich die einzelnen Sprechakttypen zuordnen lassen. *Profile deutsch* spezifiziert insgesamt 233 Sprechakttypen, der Baumgraph verfügt entsprechend über 233 Blätter, die unterschiedlichen Meta-Kategorien zugeordnet sind. Beispielsweise ist der Sprechakttyp *von Eventuellem sprechen* in *Profile deutsch* der Meta-Kategorie *hypothetisch sprechen* subsumiert, was zur Meta-Kategorie der *Mitteilung* gehört, die der Meta-Kategorie *Informationsaustausch* zugeordnet ist. Jedem der Blätter sind mehrere sprechaktindizierende Muster zugewiesen.

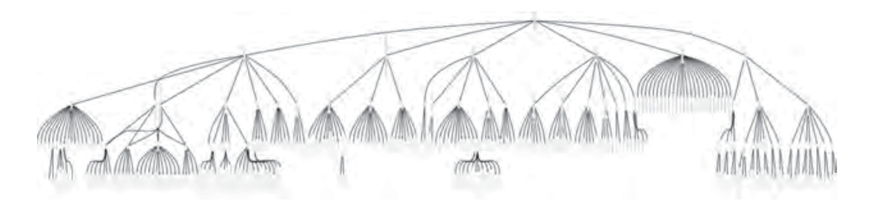


Abb. 2: Taxonomie der Sprechakttypen

Im nächsten Schritt wurden diese 6.637 sprechaktindizierenden Muster in den Forentexten mittels der vorher formulierten Suchmuster identifiziert und in den Korpora annotiert. Die folgende Tabelle zeigt einen exemplarischen Forentext, in dem die erkannten Muster unterstrichen wurden. In der rechten Spalte findet sich der dem jeweiligen Muster maschinell auf der Basis von *Profile deutsch* zugeordnete Sprechakttyp.

Beitragstext	*Sprechakttyp*
Hallo zusammen, nun hat es mich auch getroffen.	Anrede
Meine Freundin hat sich von mir getrennt.	
Wir waren 8 Jahre lang glücklich zusammen.	
Warum liebt sie mich plötzlich nicht mehr?	Rechtfertigung verlangen
Sie hat mir vor ein paar Wochen mitgeteilt, dass sie bei unserer Beziehung in letzter Zeit das Herumturteln und die Schmetterlinge vermisst hat.	
Es tut einfach weh, diesen Menschen zu verlieren.	Traurigkeit ausdrücken
Auf jeden Fall wird die Alleholindustrie an mir nicht mehr groß verdienen.	als sicher, gewiss darstellen
Gute Nacht!	sich verabschieden

Wie das Beispiel zeigt, werden bei weitem nicht in allen Passagen sprechaktindizierende Muster erkannt, etwa im Satz „Meine Freundin hat sich von mir getrennt", der dem Sprechakttyp des BERICHTENs zuzuordnen wäre. Er enthält allerdings auch keine salienten Muster. Ein weiteres methodisches Problem soll nicht verschwiegen werden: Bisweilen können einzelne sprachliche Muster auch dazu verwendet werden, mehrere unterschiedliche Sprechakttypen zu indizieren. Trotz Bemühungen um eine kontextsensitive Modellierung stoßen hier maschinelle Verfahren an ihre Grenze. Der weitaus überwiegende Teil der Muster ist in *Profile deutsch* aber nur einem Sprechakttyp zugeordnet.

In dem so annotierten Korpus wurden dann die Frequenzen sämtlicher Muster ermittelt. Anschließend wurden die Muster jedes Sprechakttyps nach ihrer Frequenz geordnet. Das *Ranking* kann so mit der Zuordnung einzelner Muster zu Niveaustufen in *Profile deutsch* verglichen werden. In einem weiteren Schritt wurde das annotierte Korpus auf Adjazenzmuster hin untersucht, d.h. auf Musterverkettungen innerhalb eines Beitrags, um Einsicht in die Strukturen komplexer sprachlicher Handlungen zu erlangen.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse der umfangreichen Untersuchung können hier nur exemplarisch dargestellt werden. Sie sind auf der Online-Plattform basic-german.com dokumentiert[10] und Teil eines Grundwortschatzes für Deutschlernende, der unter einer *Creative Commons*-Lizenz (CC BY-NC-SA 4.0) veröffentlicht ist.

4.1 Musterfrequenz und Zuordnung zu GER-Niveaus

Wie oben ausgeführt, können die Ergebnisse der frequenzorientierten Untersuchung dazu genutzt werden, die Zuordnung sprechaktindizierender Muster zu den Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) zu überprüfen. Im Folgenden sollen zwei Beispiele aus dem Bereich des Gefühlsausdrucks analysiert werden, um zu diskutieren, wo das heuristische Potenzial der korpuslinguistisch-quantitativen Methode liegt.

Betrachtet man Frequenzen und Niveaustufenzuordnung in *Profile deutsch* bei jenen sprachlichen Mustern, die zur Realisierung des Sprachhandlungstyps GLEICHGÜLTIGKEIT AUSDRÜCKEN gebraucht werden,

10 http://englisch.basic-german.com/sprachhandlungen.html (zuletzt: 22.2.2022)

zeigen sich einige Auffälligkeiten (vgl. Tabelle 2). Zwar führen die Konstruktion „von mir aus“ und das Adverb „meinetwegen“ das Frequenz-*Ranking* an, werden jedoch der Niveaustufe A2 zugeordnet. Umgekehrt werden Konstruktionen mit „das ist mir gleich“ zwar auf A1 verortet, allerdings vergleichsweise selten verwendet. Die Zuordnung der äquivalenten Konstruktionen mit dem adverbialen Adjektiv „egal“ („das ist mir egal“) und des Aussagesatzes „das interessiert mich nicht“ zur Niveaustufe A1 lässt sich hingegen mit ihrer Position im Frequenz-*Ranking* rechtfertigen.

Die Ergebnisse zeigen zunächst einmal, dass die Frequenz selbstverständlich nicht das einzige Kriterium bei der Zuweisung eines Musters zu einer Niveaustufe sein kann. Während Wortschatzwissen nicht oder nur sehr eingeschränkt inkrementell ist und weite Teile des Grammatikwissens hingegen aufeinander aufbauen und somit inkrementell sind, bilden die hier in Rede stehenden Sprachhandlungstypen indizierenden Muster einen Zwischenbereich. Teilweise handelt es sich bei ihnen um einzelne Lexeme, teilweise aber auch um Konstruktionen mit komplexer grammatikalischer Struktur, etwa das mit Abstand am häufigsten zum Ausdruck von Gleichgültigkeit benutzte „von mir aus“ mit zweiteiliger Präposition. Aber auch Lexeme können eine komplexe Struktur haben, die für Lernende nur bei fortgeschrittenen Grammatikkenntnissen transparent wird oder mit sprachhistorischem Wissen wie im Fall der Verbindung der Präposition „wegen“ mit dem Personalpronomen „mein“ zu „meinetwegen“.

Tabelle 2: Vergleich von Frequenz und Niveaustufenzuordnung in *Profile deutsch*; Sprechakttyp: Gefühlsausdruck > Gleichgültigkeit ausdrücken

Rang	*Muster*	*Frequenz*	*Niveaustufe (passiv)*
1	von mir aus	4558	A2
2	meinetwegen	356	A2
3	das ist mir egal	208	A1
4	das interessiert mich nicht	74	A1
5	es ist mir egal, ob	37	B1
6	das geht mich nichts an	27	B1
7	das ist mir . . . gleich	23	A1
8	es ist mir egal, wer	6	B1
9	es ist mir egal, wie	5	B1
10	es interessiert mich nicht, ob	5	B1

(*wird auf nächster Seite fortgeführt*)

Tabelle 2: Fortsetzung

Rang	*Muster*	*Frequenz*	*Niveaustufe (passiv)*
11	das ist mir gleich	5	A1
12	es interessiert mich nicht, wie	4	B1
13	es ist mir egal, welcher	4	B1
14	es ist mir egal, dass	4	B1
15	es interessiert mich nicht, wer	3	B1
16	es ist mir egal, welche	3	B1
17	es interessiert mich nicht, wo	2	B1
18	es interessiert mich nicht, welche	2	B1
19	es ist mir egal, wo	2	B1
20	es ist mir egal, warum	1	B1
21	es interessiert mich nicht, warum	1	B1
22	es ist mir egal, wann	1	B1
23	es interessiert mich nicht, welcher	1	B1
24	es ist mir egal, welches	1	B1
25	es interessiert mich nicht, wann	1	B1
26	es interessiert mich nicht, dass	1	B1
27	es interessiert mich nicht, welches	1	B1

Gleichwohl zeigt die Frequenzanalyse, dass die Konstruktion „von mir aus“ im Verhältnis zu den anderen vergleichsweise häufig vorkommt, und liefert damit Gründe dafür, Lernende trotz ihrer Komplexität schon auf Stufe A1 mit ihr bekannt zu machen. Nicht nur grammatikalisch, sondern auch hinsichtlich ihrer Frequenz erscheint es hingegen begründet, die zu Matrixsätzen gehörenden Muster „es ist mir egal“ und „es interessiert mich nicht“ mit nebensatzeinleitenden Konjunktionen auf höheren Niveaustufen zu verorten.

Anders ist die Situation bei Frequenz und Niveaustufenzuordnung des Sprechakttyps RESIGNATION AUSDRÜCKEN (vgl. Tabelle 3). Auch wenn hier die Frequenzunterschiede nicht so groß sind wie im vorher diskutierten Beispiel, werden die frequentesten Muster „immer dasselbe“ und „so ist das eben/halt/nun mal“ der Niveaustufe B1 zugeordnet. Diese Zuordnung dürfte bei Letzteren dem Vorkommen von Modalpartikeln geschuldet sein. Allerdings wirft das frequente Auftreten dieser Muster die Frage auf, ob Modalpartikeln nicht früher eingeführt werden sollten.

Tabelle 3: Vergleich von Frequenz und Niveaustufenzuordnung in *Profile deutsch*; Sprechakttyp: Gefühlsausdruck > Resignation ausdrücken

Rang	*Muster*	*Frequenz*	*Niveaustufe (passiv)*
1	immer dasselbe	412	B1
2	so ist das eben	329	B1
3	so ist das halt	259	B1
4	so ist das nun mal	257	B1
5	das ist leider so	153	A1
6	da kann man nichts machen	124	A1
7	das hat keinen Sinn	35	B1
8	so ist das einfach	17	B1
9	das hat keinen Zweck	14	B1
10	das ist dann wohl so	4	A1

Die Beispiele zeigen, dass Informationen über die distributionellen Verhältnisse der Realisierungsmuster für einen Sprechakttyp Entscheidungen für die Zuordnung zu einer GER-Niveaustufe in einem anderen Licht erscheinen lassen können.

Abschließend sei noch bemerkt, dass sich zwischen den Foren im Frequenz-*Ranking* nur sehr geringe Variation zeigt. Das lässt den Rückschluss zu, dass sich im Kernbereich der sprachlichen Realisierungsmuster keine signifikanten gruppenspezifischen Gebrauchspräferenzen ausbilden und mithin das Konzept der *Communities of Practice*, ein für die Forschung zu Online-*Communities* zentrales Konzept, keine große Rolle zu spielen scheint.

4.2 Musterverkettungen

In *Profile deutsch*, aber nicht nur hier, werden Muster atomistisch präsentiert. Dies ist insofern reduktionistisch, als in einzelnen Gesprächszügen fast immer mehrere Sprachhandlungen gleichzeitig vollzogen werden. Um den atomistischen Charakter aufzulösen und die Muster in einen jeweils größeren sprachlichen Handlungszusammenhang zu stellen, wurde berechnet, welche Muster in Forumsbeiträgen häufig gemeinsam auftreten. Dabei wurde die normalisierte Position der Muster im jeweiligen Text berücksichtigt, um neben der Kookkurrenz auch die typische Abfolge der kookkurrierenden Muster zu rekonstruieren.

Auch für die Visualisierung von Adjazenzbeziehungen zwischen Mustern bietet sich ein gerichteter Graph an, in dem die Position im Graphen die

Position im Text reflektiert. Am Beispiel der Kookkurrenzen des sprechaktindizierenden Musters „bin frustriert“ (vgl. Abbildung 3) (Sprechakttyp: KUMMER AUSDRÜCKEN) zeigt sich beispielsweise, dass es einerseits im Anschluss an eine negative Darstellung der Wirklichkeit („es ist schrecklich“), die die Erwartungen enttäuscht („ich nie“), gebraucht wird, andererseits aber auch in der Folge von Wünschen („ich würde“, „am liebsten“) und Annahmen („wahrscheinlich“, „ich glaube“) Verwendung findet. Die Visualisierung zeigt auch, dass der Beitrag nach dem Gebrauch des Musters „bin frustriert“ noch durch Ausdrücke des Bedauerns („leider“) und der Unmöglichkeit („ist das nicht möglich“) erweitert werden kann.

Lernende des Deutschen, aber auch Autorinnen und Autoren von DaF-Lehrwerken können solche Kookkurrenzbeziehungen sprachlicher Konstruktionen Einblicke in typische Formulierungsmuster geben. Allerdings sind bei weitem nicht alle Adjazenzgraphen so aussagekräftig. Oft finden sich in ihnen auch die am häufigsten auftretenden Muster („wenn“, „vielleicht“) oder solche Muster, die auf abstrakte Argumentationen verweisen („nicht . . . sondern“, „weder . . . noch“).

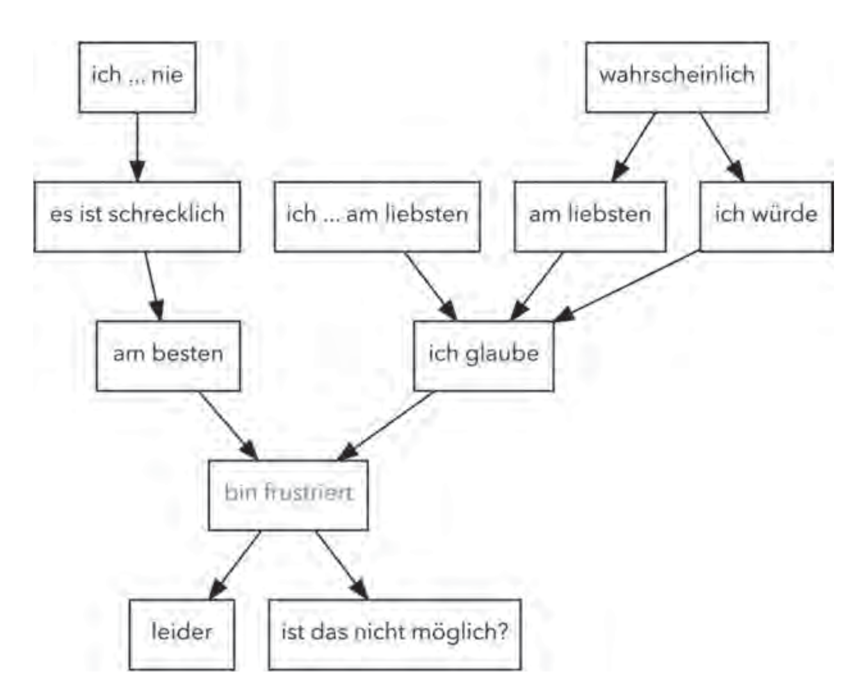


Abb. 3: Adjazenzbeziehung zwischen dem Muster „bin frustriert“ und anderen Mustern.

Eine alternative Modellierung von Adjazenzbeziehungen, die die Überfüllung mit allgegenwärtigen bzw. nichtssagenden sprachlichen Mustern vermeidet, ist die Verknüpfung von einem in Frage stehenden Muster mit Sprechakttypen, die im Kotext des Musters realisiert werden. In Abbildung 4 sind beispielsweise jene Sprechakttypen visualisiert, die im Kontext des Musters „ich möchte Sie darauf hinweisen, dass" (Sprechakttyp: INSTRUIEREN) vorkommen. Die Visualisierung macht deutlich, dass das Muster eine Scharnierfunktion zwischen einer eigenen Perspektive auf einen Sachverhalt und der Ablehnung des Geltungsanspruchs einer anderen Perspektive hat. Erst im Kontext weiterer Sprachhandlungen entfaltet das Muster eine Bedeutungsdimension, die es an der sprachlichen Oberfläche nicht offenbart und die sich Lernenden bei atomistischer Betrachtung nicht erschließen könnten.

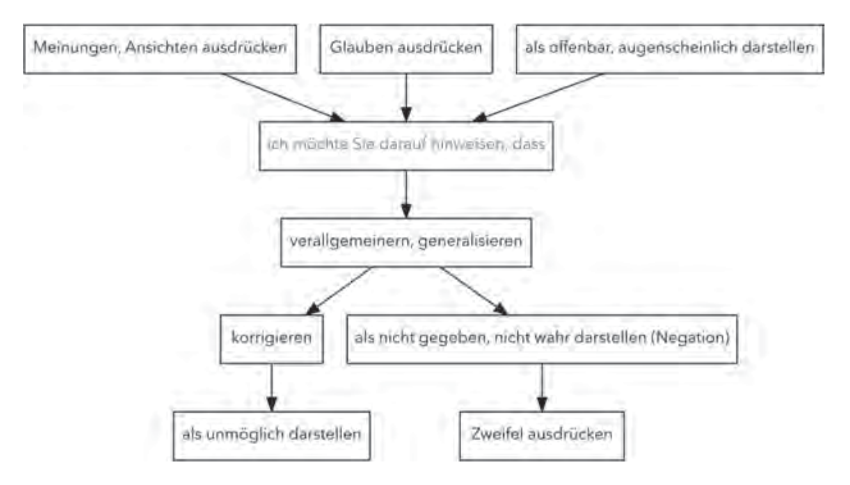


Abb. 4: Adjazenzbeziehungen zwischen dem Muster „bin frustriert" und den Sprechakttypen in seinen Kotexten.

5. Fazit

Datengeleitete Methoden, wie sie im vorangegangenen Abschnitt entfaltet wurden, erzeugen eine schier unüberschaubare Menge an Ergebnissen. Für jedes der 6.637 Muster lassen sich mindestens zwei unterschiedliche Graphen berechnen (Muster-Muster- und Muster-Sprechakttyp-Graph). Diese Fülle an Daten so aufzubereiten und ggf. zu didaktisieren, dass sie für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht brauchbar sind, ist sehr aufwändig, womöglich aber gar nicht notwendig. Lernende können vielmehr ausgehend von existierenden, mit qualitativen Methoden gewonnenen Arbeitsgrundlagen im

frequenzbasierten, datengeleitet erstellten, hochdimensionalen Netz von Mustern und Sprachhandlungen einen explorativen Umgang mit Sprache einüben. Sie können sich über Ausdrucksalternativen für bestimmte Ausdruckszwecke informieren und aus deren Kotexten ihre Gebrauchsbedingungen lernen. Autorinnen und Autoren von Lehrwerken können ihrerseits in Zweifelsfällen informierte Entscheidungen für oder gegen eine bestimmte Variante auf der Basis von Gebrauchsanalysen anhand großer Korpora treffen.

Literatur

Austin, John L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.

Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Baldegger, Markus; Müller, Martin; Schneider, Günther (1993): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt: Berlin etc.

Crystal, David (1997): *A dictionary of linguistics and phonetics*. 2nd edition. Oxford: Basil Blackwell.

Deutscher Volkshochschulverband / Goethe-Institut (1985): *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. 3. Aufl. o.V.: Bonn/Frankfurt.

Feilke, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2002): *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“*. München: Langenscheidt.

Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. München: Langenscheidt.

Gumperz, John (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kasper, Gabriele; Ross, Steven J. (2013): Assessing second language pragmatics: an overview and introductions. In: Ross, Steven J.; Kasper, Gabriele (Eds.): *Assessing second language pragmatics*. London, New York: Palgrave Macmillan, 1–40.

Kasper, Gabriele (1997): Can pragmatic competence be taught? Honolulu: University of Hawai’i, Second Language Teaching & Curriculum Center. [http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/] (29.12.2021).

Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36. Berlin/New York: De Gruyter, 15–43.

Leech, Geoffrey (1983): *Principles of pragmatics*. London: Longman.

Okamura, Saburo; Lange, Willi; Scharloth, Joachim (2012): Methoden der Bestimmung des Kernwortschatzes Deutsch. In: Dies. (Eds.): *Grundwortschatz Deutsch: Lexikografische und fremdsprachendidaktische Perspektiven*. JGG: Tokyo, 29–44. (= Studienreihe der Japanischen Gesellschaft für Germanistik 088).

Scharloth, Joachim; Okamura, Saburo; Lange, Willi (2016): Gibt es einen Kernwortschatz? Datengeleitete Perspektiven auf die Erstellung von Grundwortschätzen für Deutsch als Fremdsprache. In: Brunetti, Simona et al. (Eds.): *Versprachlichung von Welt. Il mondo in parole. Festschrift zum 60. Geburtstag von Maria Lieber*. Tübingen: Stauffenburg, 273–284.

Scharloth, Joachim; Okamura, Saburo; Lange, Willi; Haraguchi, Atsushi (2019): Grundwortschatz Deutsch: Empirische Basis, datengeleitete Modellierung und Präsentation. In: Gryszko, Anna; Pelikan, Kristina; Roelcke, Thorsten (Eds.): *DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017*. Göttingen: Universitätsverlag, 81–102.

Sickinger, Pawel; Schneider, Klaus Peter (2014): Pragmatic competence and the CEFR: pragmatic profiling as a link between theory and language use. *Linguistica* 54.1, 113–127. DOI: 10.4312/linguistica.54.1.,113–127.

Taguchi, Naoko (2009): Pragmatic competence in Japanese as a second language: an introduction. In: Taguchi, Naoko (Ed.): *Pragmatic competence*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1–18.

Thomas, Jenny (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4, 91–112.

Bildungsziel Mehrsprachigkeit: Klusionsmarker und translinguale Räume

Silke Tork (Florenz)

Abstract: Das Forschungsprojekt untersucht multilinguale Praktiken und Vorstellungen von Sprache(n) im Kontext des Bildungsziels Mehrsprachigkeit. Dabei wird eine konsequent integrative Sicht auf Sprache zugrundegelegt, wie sie aktuelle Ansätze der Mehrsprachigkeitsforschung sowie der Fremd-/Zweitsprachendidaktik fordern. Mehrsprachigkeit ist nicht als Summe von am muttersprachlichen Ideal gemessenen Einzelsprachen zu betrachten, sondern als tatsächlicher Sprachgebrauch der Interagierenden, wodurch etablierte Kategorien zu hinterfragen sind und bisher unberücksichtigte Kompetenzen sichtbar werden.

Der vorliegende Beitrag untersucht den Gebrauch von Klusionsmarkern in transkulturellen Interaktionen unter Berücksichtigung des kommunikativen Repertoires und der verwendeten Ressourcen. Die multimodale Interaktionsanalyse zielt auf eine detaillierte Beschreibung der situativen Klusionsaushandlung beim Einbringen individueller Sprachenerfahrungen, was abschließend unter dem Bildungsziel Mehrsprachigkeit zum DaF-Unterricht in Beziehung gesetzt wird.

Keywords: Bildungsziel Mehrsprachigkeit, kommunikatives Repertoire, Klusionsmarker, translinguale Räume

1. Einleitung

Der Schritt von der Sprachlehrpraxis DaF in die Mehrsprachigkeitsforschung ist naheliegend, aber doch nicht selbstverständlich. Schließlich steht im DaF-Unterricht eine Sprache im Zentrum. Es reicht allerdings nicht aus, Expertin oder Experte für die zu vermittelnde Sprache zu sein, man arbeitet zugleich mit dem Sprachenrepertoire der Lernenden, was auch zu mehrsprachiger Unterrichtsinteraktion führt. Zudem gehört mehrsprachige Bildung seit 2001 zum erklärten Ziel der Europäischen Union (vgl. Council of Europe 2001a), um die europäische Sprachenvielfalt nicht nur zu bewahren, sondern auch zu fördern und den Anforderungen einer pluralistischeren Gesellschaft gerecht zu werden.

Entgegen dem additiven Multilingualismus etablierte sich im europäischen Raum der dynamische Plurilingualismus, wie er im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER, engl. CEFR, Council of Europe 2001b) beschrieben wird. Die theoretische Grundlegung des dynamischen Sprachenverständnisses konnte sich zwar im Sinne der funktionalen Mehrsprachigkeit

durchsetzen,[1] aber kaum im Hinblick auf das kommunikative Repertoire und die Entwicklung plurilingualer und plurikultureller Kompetenzen,[2]

> to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. In different situations, a person can call flexibly upon different parts of this competence to achieve effective communication with a particular interlocutor. (Council of Europe 2001b: 4)

Ansätze wie das Konzept des *translanguaging* (García & Wei 2018) teilen diese dynamische Sicht auf Sprache, gehen aber mit der Überwindung des monolingualen Ausgangspunkts einen Schritt weiter.

> With the focus on actual language use, translanguaging necessarily goes beyond the named languages such as Chinese, English or French [. . .] Instead, it privileges the language of speakers as a semiotic system of linguistic and multimodal signs that together make up the speaker's own communicative repertoire. (García & Wei 2018: 1).

Der ursprünglich walisische Begriff „*Trawsieithu*", in den 1980er Jahren von Cen Williams geprägt, entwickelte sich in der englischen Übersetzung *translanguaging* zu einem soziolinguistischen Begriff, der heute drei Schwerpunkte umfasst: eine pädagogische Strategie, den Perspektivwechsel von monolingualer Norm hin zum tatsächlichen Sprachgebrauch und zum kommunikativen Repertoire sowie einen Ansatz zur Beschreibung multilingualer Praktiken (vgl. Blackledge & Creese 2017: 251–252; Lewis et al. 2012: 641–645, 648–651, García & Wei 2018: 1–3).

Das diesem Beitrag zugrundeliegende Dissertationsprojekt verfolgt alle drei Schwerpunkte: Der konzeptuelle Perspektivwechsel wird genutzt, um multilinguale Praktiken zu beschreiben und im Rahmen des Bildungsziels Mehrsprachigkeit fruchtbar zu machen.

1 Die detaillierten Kann-Deskriptoren der einzelnen Niveaustufen machten den GER zu einem praktikablen Leitfaden für Fremdsprachenlehrende und -lernende, der weit in die Gesellschaft hinein zum Maßstab für Sprachkompetenzen wurde: bei Stellenausschreibungen, Hochschulzulassungen, Einbürgerungsanträgen u. v. a.

2 Im GER sind die Bereiche „mehrsprachige Kompetenz" und „sprachliches Repertoire" zwar angedeutet, aber im Unterschied zu den einzelsprachlichen Kompetenzen gibt es keine Deskriptoren, denn: „The full implications of such a paradigm shift have yet to be worked out and translated into action." (Council of Europe 2001b: 5) Der 2018 erschienene Begleitband zum GER liefert weitere Beschreibungen, allerdings bleibt die „mehrsprachige Kompetenz" (vgl. Council of Europe 2018: 53, 157–162, 181) mit nur zwei Kompetenzbereichen weiterhin unterrepräsentiert. Dies kann auch die Erweiterung des Bereichs „Mediation" (vgl. ebd. 52, 170, 175–177) als soziale Interaktion nicht kompensieren, zumal sie sich vor allem auf rezeptive Kompetenzen und kaum auf aktive Sprachhandlungen bezieht.

Auf der einen Seite bedeutet dies, etablierte Kategorien wie Code-Switching oder Code-Mixing zu hinterfragen; auf der anderen Seite erlaubt der Perspektivwechsel, mehrsprachige Kompetenzen als wichtig (an)zuerkennen, die aus monolingualer Perspektive oft vernachlässigt werden, wie etwa die Fähigkeit, neue Bedeutung in der Interaktion ko-konstruieren zu können, aber auch Ambiguitätstoleranz, sprachliche und kulturelle Sensibilität sowie ein metakognitives, soziolinguistisches Bewusstsein (García & Wei 2018: 5). Über die Sprachenwahl oder -aushandlung hinausgehend, können sich diese Kompetenzen auch im Schaffen eines translingualen Raums äußern:

> a social space for the multilingual language user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment. (Wei 2011: 1223)

Wie diese translingualen Räume in konkreten Interaktionssituationen geschaffen und welche Praktiken und Kompetenzen dabei sichtbar werden, wird im Folgenden mit Verfahren der multimodalen Interaktionsanalyse untersucht. Die Transkription der Daten erfolgt gemäß den *Conventions for transcribing multimodality* von Mondada (2019) auf der Basis von GAT 2 (Selting et al. 2009).

Die Beispiele entstammen der ersten Datenkohorte, die im Kontext eines Seminars im Master-Studiengang „Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit" an der PH Karlsruhe 2018/2019 erhoben wurde und aus insgesamt sechs Videos studentischer Gruppenarbeit besteht.

Die Forschungsteilnehmenden bringen verschiedene mehrsprachige Erfahrungen mit: familiäre Migrationsgeschichten oder persönliche Migrationsbiographien, schulische und universitäre Fremdsprachenkenntnisse, Studierende mit ERASMUS-Erfahrung, ERASMUS-Studierende und internationale Studierende.

Für die Gespräche erhielten die Studierenden zumeist englischsprachige Texte zu verschiedenen Aspekten von Mehrsprachigkeit mit einer Reihe von Arbeitsaufgaben. In den symmetrischen Gruppengesprächen zu den Texten gab es keine sprachlichen Vorgaben; die Studierenden konnten somit frei entscheiden, in welcher Sprache sie die Aufgaben bearbeiten. Nur eine Gruppe hat sich für Englisch entschieden, alle anderen haben Deutsch gewählt.

Obwohl die Studierenden nur zwei Sprachen verwendet haben, wurde Mehrsprachigkeit auf einer Metaebene eingebracht, was in den folgenden Beispielen durch den Gebrauch von Klusionsmarkern erfolgt. In einer engen Definition bezeichnet *clusivity* in der Sprache enkodierte Aspekte von In- und Exklusion (vgl. Filimonova 2005: ix, xii),[3] aber hier wird Wieczoreks Ansatz zugrundegelegt:

3 Die sprachlich enkodierte Unterscheidung von In- und Exklusion bezieht sich traditionell auf Personalpronomen (vgl. Filimonova 2005: xi), insbesondere auf das „first person

> clusivity markers are treated [. . .] as units that encode the relationship between the speaker and other discourse participants in relation to the context in which the speaker's utterances are delivered. (Wieczorek 2013: 212)

In transkulturellen Interaktionen kann es nötig sein, die Bedeutung von Klusionsmarkern auszuhandeln. In der Analyse wird nachvollzogen, wie dies organisiert wird, wobei der Fokus auf das kommunikative Repertoire alle verwendeten Ressourcen berücksichtigen soll, multimodale wie mehrsprachige, die auch über die Sprachenwahl hinausgehen können. Die Betrachtung des kommunikativen Repertoires als multimodal und multilingual mag selbstverständlich erscheinen, die Studienlage zeigt jedoch, dass der Fokus häufig auf dem einen oder dem anderen liegt:

> while attending to *multimodal* communication, they do not attend to *multilingual* communication. In translanguaging studies the opposite has happened: scholars have attended to multilingual communication without really paying attention to multimodality and simultaneity, and hierarchies within the simultaneous combination of resources. (Kusters et al. 2017: 219)

In der folgenden Analyse wird das kommunikative Repertoire als multimodal und multilingual betrachtet, wobei auch mehrsprachige Erfahrungen eine Rolle spielen (vgl. Wei 2011: 1223; Blackledge & Creese 2017: 152–154).

2. *Gruppengespräche über Mehrsprachigkeit: 3 Fallbeispiele*

Beispiel 1: Gruppe A (Gesamtlänge 11.55 Minuten)

Im ersten Beispiel arbeitet die Gruppe A mit einem Text über *Tanzania's Language of Instruction Policy Dilemma* von Nyankomo Marwa (2014). Sie diskutiert das Problem von Swahili als Bildungssprache für Primärschulen und Englisch für die Sekundar- und Hochschulbildung. Abbildung 1 zeigt die Studierenden A–D beim Lesen.

---

plural pronoun ‚we'. When present in a language [. . .] the opposition of ‚we' inclusive and ‚we' exclusive [. . .] is intended to specify whether the reference of ‚we' includes (inclusive) or excludes (exclusive) the addressee" (Daniel 2005: 3). Diese Unterscheidung findet sich in südamerikanischen, australischen und ostasiatischen Sprachen, aber kaum in eurasischen oder afrikanischen Sprachen (vgl. Bickel & Nichols 2005: 49). So fokussierte sich die linguistische Forschung lange auf *clusivity* als grammatisches Phänomen, Studien aus pragmatischer oder kognitiver Perspektive sind eher selten (vgl. Wieczorek 2013: xi).



Abb. 1-00.10

In dieser Vierergruppe liest A weiter, während die anderen Mitglieder bereits mit der Aufgabenbearbeitung begonnen haben. Sie sammeln im Text genannte Gründe und ergänzen sich gegenseitig. Zwischendurch gibt es kurze Pausen, eine dieser Pausen nutzt Studentin B, um ihre eigene Sprachenerfahrung einzubringen:

Gruppe A – Exzerpt 1a: Minuten 08.58.6–09.08.3 (Zeilen 1–5)

```
1         (0.587)

2    B:   *oh: das glei:::#che phänomene wie bei uns.*
          *Kopfschütteln-----------------------------*
     c    >>+schaut auf Text --->>
     d    >>Δschaut zu B --->>
  Abb.                  #abb.2

3    D:   in paki[stan  ja?  ]

4    B:         *[glei::#che;]* (0.9)
                *Kopfschütteln*
  Abb.                #abb.3

5         letztes Jahr bei uns ist zweihunderttausend äh-
```

Abb. 2-09.00.29

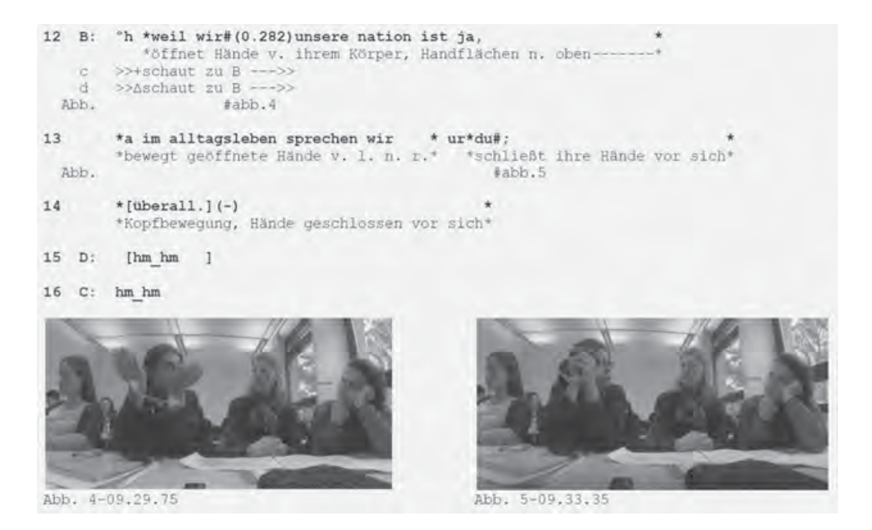
Abb. 3-09.04.53

Studentin B nutzt die kurze Pause (Z. 1), um die im Text beschriebene Sprachensituation mit der in ihrem Heimatland zu vergleichen, das sie schlicht mit „bei uns“ (Z. 2) einführt. Der Nachfrage von Studentin D „in Pakistan ja?“ (Z. 3) wird mit einer Wiederholung von „gleiche“ (Z. 4) und der Fortsetzung von Bs Kopfschütteln begegnet (Abb. 2 und 3). Es erfolgt keine verbale Bestätigung oder nonverbale Reaktion wie ein Nicken auf diese Frage. Dennoch reicht die Wiederholung aus, erstens weil eine Referenz zur aktuellen Interaktionssituation ausgeschlossen werden kann, da die Sprachsituationen nicht passen. Zweitens wird der Nachfrage nicht widersprochen und sie wird auch nicht korrigiert.

Diese Bedeutungsaushandlung zeigt ein hohes Maß an Antizipation und Vertrauen in gemeinsames Wissen und lässt damit Ressourcen für andere, simultan ablaufende Interaktionen verfügbar: Das wiederholte Kopfschütteln und Dehnen von „gleiche“ (Z. 2, 4) beziehen sich nicht auf Ds Nachfrage, sondern auf die im Text beschriebene Situation und deren Ähnlichkeit mit Bs Heimat. Das wiederholte Kopfschütteln dient dazu, die Problematik dieser Sprachensituation und Bs persönliche Betroffenheit zu unterstreichen.[4]

Nach einer kurzen Pause von 0.9 Sekunden (Z. 4) ohne Unterbrechung seitens der anderen verdeutlicht B die Konsequenzen einer solchen Sprachenpolitik im Bildungsbereich. Sie berichtet, dass eine große Anzahl an Schülerinnen und Schülern und Schüler – sie ist bzgl. der Zahl nicht sicher (Z. 6) – die Schule vorzeitig verlassen, weil Lernende wie auch Lehrende Schwierigkeiten mit Englisch als Unterrichtssprache haben. Studentin B lenkt die Aufmerksamkeit auf die Konsequenzen und bringt damit einen neuen, bis dahin in der Diskussion unberücksichtigten Aspekt ein. Kurze Zeit später liefert sie zudem eine Erklärung für die Schwierigkeiten mit Englisch als Unterrichtssprache:

Gruppe A – Exzerpt 1b: Minuten 09.28.6–09.34.6 (Zeilen 12–16)



```
12  B:  °h *weil wir#(0.282)unsere nation ist ja,             *
           *öffnet Hände v. ihrem Körper, Handflächen n. oben-------*
    c   >>+schaut zu B --->>
    d   >>Δschaut zu B --->>
  Abb.              #abb.4

13      *a im alltagsleben sprechen wir    * ur*du#;                *
        *bewegt geöffnete Hände v. l. n. r.*   *schließt ihre Hände vor sich*
  Abb.                                          #abb.5

14      *[überall.](-)                      *
        *Kopfbewegung, Hände geschlossen vor sich*

15  D:   [hm_hm    ]

16  C:  hm_hm
```

Abb. 4-09.29.75

Abb. 5-09.33.35

4 Dass Studentin B hier Deutsch gesprochen, sich aber nonverbal wie in Pakistan verhalten haben könnte, wo neben dem vertikalen Nicken auch eine horizontale Kopfbewegung, „tilting the head to both *sides* alternately“ (Zeshan 2000: 113), zur Bestätigung genutzt wird, kann aufgrund von Bs Verhalten im Gesamtvideo ausgeschlossen werden. Die als Kopfschütteln beschriebene Kopfbewegung wird im gesamten Gespräch von Studentin B konsequent zur Ablehnung, Missbilligung, Problematisierung oder Verneinung eingesetzt, während sie zur Bestätigung, Zustimmung oder Positivmarkierung nickt.

Mit dem Gebrauch von „wir“ und „unsere Nation“ (Z. 12) zeigt B ein starkes Zugehörigkeitsgefühl, ein hohes Maß an Identifikation, nicht nur mit ihrem Heimatland, sondern auch mit dem im Text beschriebenen Problem, dass Alltagssprache und Bildungssprache sich nicht überschneiden. Mit dem Einbringen ihrer eigenen sprachlichen Erfahrungen stellt B der Gruppe weitere Ressourcen zur Verfügung und öffnet auf der Metaebene einen translingualen Raum. Die Formulierungen „wir“ und „unsere Nation“ drücken Bs Zugehörigkeitsgefühl aus, eine Identifikation, die ausschließlich sie selbst einschließt. Indem sie aber gleichzeitig die Ko-Orientierung der Gruppe zur Arbeitsaufgabe aufrecht erhält, wird aus dem potentiell ausschließenden Gebrauch von „wir“ und „unsere Nation“ eine Art Einladung an ihre Arbeitsgruppe, diesen translingualen Raum der soziolinguistischen Reflexion mit ihr zu teilen. Indem sie ihr biographisch mehrsprachiges Verständnis des Problems einbringt, stellt sie der Gruppe zusätzliche Ressourcen zur Verfügung, die zu einem wesentlichen Teil der Gruppenarbeit werden. Die Gesprächspartnerinnen widmen B nicht nur ihre Aufmerksamkeit (Abb. 4 und 5), sondern auch einen großen Teil der verbleibenden Gesprächszeit und zeigen so ihre Wertschätzung dieser zusätzlichen Perspektive.

Beispiel 2: Gruppe B (Gesamtlänge 09.05 Minuten)

Im zweiten Beispiel arbeiten die Studierenden mit einem Text von Chong Ching Liang über *Inter-generational cultural transmission in* Singapore (1999). Sie diskutieren Englisch und Mandarin als Schul- und Bildungssprachen, fast verlorene chinesische Dialekte und den im Text beschriebenen sprachlichen Generationsunterschied. Abbildung 6 zeigt die Sprecherinnen A und B, als sie bereits mit der Aufgabenbearbeitung begonnen haben.

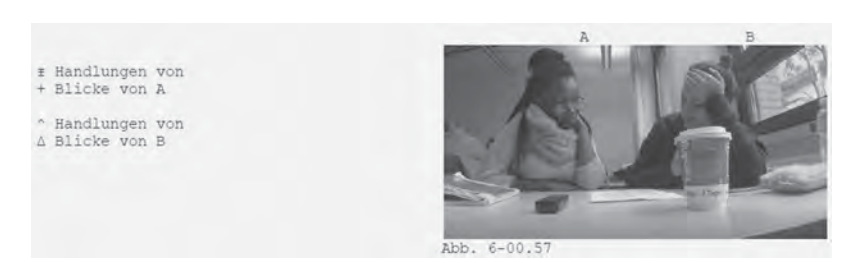


Abb. 6-00.57

Die Studentinnen sammeln im Text genannte Gründe und diskutieren auf As Initiative auch, wie und warum Mandarin und Englisch als Schul- bzw. Bildungssprachen gewählt wurden und nicht singapurisches Chinesisch oder entsprechende Dialekte. B hat soeben argumentiert, dass die Sprachenwahl ein Mehrheitskompromiss sei und vergleicht Mandarin als Standardchinesisch mit dem Hochdeutschen. An diesem Punkt bringt A ihren persönlichen Sprachenhintergrund ein, indem sie den Klusionsmarker „zu uns“ benutzt:

Gruppe B – Exzerpt 1a: Minuten 03.00.9–03.03.01 (Zeile 1)



Studentin A verwendet „zu uns“ (Z. 1), um einen Unterschied zwischen der im Text beschriebenen Situation und einem verbal unbestimmten Anderen zu bezeichnen. Die scheinbar unmarkierte Referenz von „zu uns“ wird von einer sehr spezifischen Sequenz deiktischer Gesten begleitet, die sich in sechs Schritten entfaltet:

- Erstens zeigt A auf den Text und macht diesen zum Ausgangspunkt der Unterscheidung (Abb. 7),
- zweitens zieht sie ihre Hand zurück (Abb. 8),
- drittens zeigt sie auf B, deren Vergleich von Mandarin und Hochdeutsch Studentin A dazu bringt, die im Text beschriebene Situation sowie die von B repräsentierte Sprachensituation als verschieden zu ihrer eigenen zu sehen (Abb. 9),
- viertens zeigt A zwischen sich und B und markiert so die Linie der Differenzierung (Abb. 10),
- fünftens zeigt sie auf sich selbst und sagt: „zu uns“ (Abb. 11),
- sechstens platziert sie ihre gestreckte Hand zwischen sich und B und markiert damit nochmals die Linie der Differenzierung (Abb. 12).

Die 6-Stufen Sequenz deiktischer Gesten bezeichnet klar die Elemente der Differenzierung und verdeutlicht, dass verbale und nonverbale Handlungen zusammengehören. Dennoch können wir nicht annehmen, dass dies ausreicht, um die Referenz von „zu uns“ (Z. 1) zu identifizieren, wie wir in den folgenden Zeilen sehen:

Gruppe B – Exzerpt 1b: Minuten 03.03.02–03.05.4 (Zeilen 2–3)



Mit „genau, genau“ (Z. 2) bestätigt Studentin B einen Unterschied. Dabei hebt sie ihre Augen vom Text und schaut von nun an A an (Abb. 13–15).

Diese Reaktion überlappt mit As weiteren Handlungen, die ihren Blick von B abzieht und simultan die verbale Äußerung „zum Beispiel“ (Z. 3) anschließt. Genau zwischen „zum“ und „Beispiel“ schaut A auf den Text, wodurch sie darauf hinweist, dass das Beispiel sich auf den Text bezieht. Für den Rest des Exzerpts bleiben As Augen auf dem Text (Abb. 13–15). Studentin A führt ihre verbale Handlung bis „zu den“ (Z. 3) fort, wenn B aufhört mit dem Kopf zu nicken und für 0.747 Sekunden innehält (Abb. 14). Verbal ist dies der Punkt, an dem die aktuelle Interaktionssituation als Referenz für „zu uns“ (Z. 1) auszuschließen ist, denn für diese Referenz hätte A „zu uns“ wiederholen müssen. Die nonverbale Handlung von B endet kurz vor der verbalen Überlappung, aber Bs Pause dauert bis „weil“ (Z. 3), ein Wort nach As endgültiger Klärung der Referenz von „zu uns“ (Z. 1) durch „Afrikanern“ (Z. 3). Nach „weil“ beginnt B zu lächeln, weiterhin Studentin A anschauend, während As Augen auf dem Text bleiben (Abb. 15).

Obwohl As verbale und nonverbale Handlungen sehr spezifisch sind, können wir nicht sicher sein, ob B „zu uns“ (Z. 1) zu Beginn auf die aktuelle Interaktionssituation bezogen hat, die beide Gesprächspartnerinnen einschließt, und dann bemerkt hat, dass A sich auf ihre persönlichen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen bezieht oder nicht. Bs kurze Pause gefolgt von ihrem Lächeln mag darauf hinweisen, aber es gibt keine explizite Nachfrage wie im ersten Beispiel. Jedenfalls scheint A die Notwendigkeit zu verspüren, den Klusionsmarker zu spezifizieren, vielleicht weil sie bemerkt hat, dass Bs Zustimmung zu schnell kam.

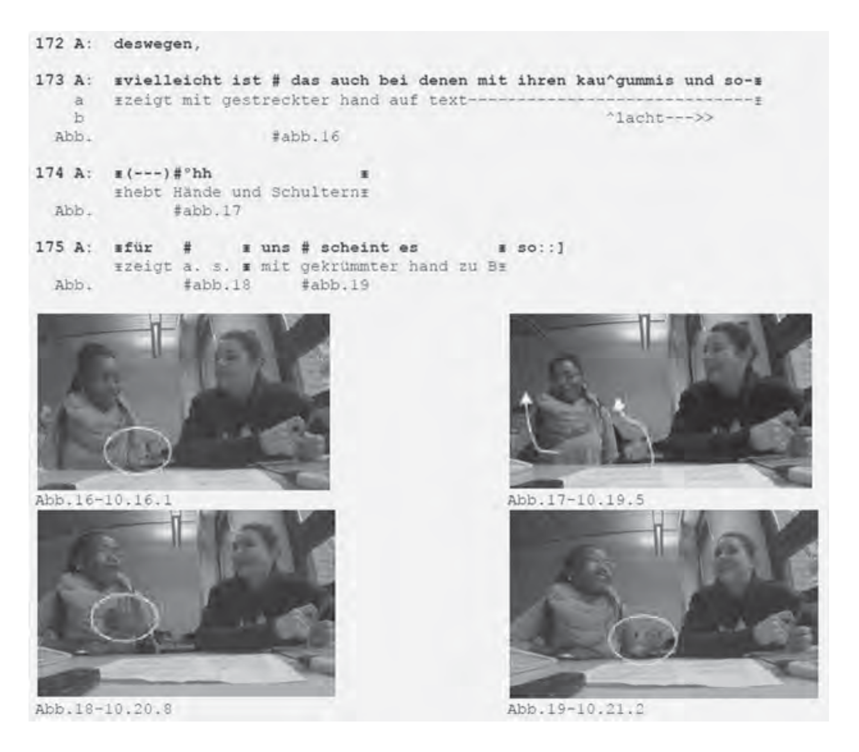
Die Simultanität von verbalen und nonverbalen Handlungen beim Gebrauch des Klusionsmarkers „uns“ dient nicht nur dem Aushandeln seiner Referenz, sondern auch der Aufrechterhaltung des Bezugs zur Arbeitsaufgabe, wodurch B in die metalinguistische Reflexion einbezogen wird. Wie

auch im ersten Beispiel erweitert das Einbringen der mehrsprachigen Erfahrung die Diskussion und stellt zusätzliche Ressourcen bereit.

Beispiel 3: Gruppe B (Gesamtlänge 09.05 Minuten)

Als die Studentinnen mit der Bearbeitung ihrer Aufgaben fertig sind, sprechen sie etwas freier über Singapur, unter anderem über die aus ihrer Sicht übertriebenen Strafen für harmlose Vergehen wie das Ausspucken von Kaugummi. Dies führt zu einem weiteren Vergleich seitens A. Sie relativiert das Befremden bzgl. dieser Strafen, indem sie das Plastikverbot in Kenia anführt, um dann ihr Argument anzubringen:

Gruppe B – Exzerpt 2: Minuten 10.15.5–10.22.2 (Zeilen 172–175)



```
172 A:  deswegen,

173 A:  ≡vielleicht ist # das auch bei denen mit ihren kau^gummis und so-≡
    a   ≡zeigt mit gestreckter hand auf text-----------------------------≡
    b                                                      ^lacht--->>
  Abb.                  #abb.16

174 A:  ≡(---)#°hh             ≡
        ≡hebt Hände und Schultern≡
  Abb.        #abb.17

175 A:  ≡für    #      ≡ uns # scheint es        ≡ so::]
        ≡zeigt a. s. ≡ mit gekrümmter hand zu B≡
  Abb.         #abb.18      #abb.19
```

Abb.16-10.16.1

Abb.17-10.19.5

Abb.18-10.20.8

Abb.19-10.21.2

Abermals verwendet Studentin A eine spezifische Sequenz deiktischer Gesten um die Referenz von „für uns“ auszudrücken:

- Zuerst zeigt sie mit der offenen, gestreckten Hand auf den Text als Ausgangspunkt ihrer Debatte (Abb. 16),
- zweitens hebt sie ihre Hände und Schultern und atmet laut aus, um ihre Zustimmung bezüglich der Wahrnehmung der Strafen als übertrieben zu signalisieren (Abb. 17),

- drittens zeigt sie auf sich selbst (Abb. 18) und
- bewegt viertens ihre gekrümmte Hand zu B (Abb. 19).

Obwohl „für uns“ kurz vorher in Bezug auf As Heimatland und die erfolgreiche Einführung des Plastikverbots benutzt wurde, bedarf die Verwendung von „für uns“ (Z. 175) in Bezug auf die beiden Gesprächspartnerinnen in dieser Sequenz keiner weiteren Erklärung: Der zuvor etablierte thematische *common ground*[5] und die Sequenz der Gesten reichen aus.

Dadurch, dass A zunächst verbal ihren individuellen Hintergrund am Beispiel des Plastikverbots einbringt und dann durch ihre nonverbale Handlung den mit B etablierten *common ground* bezüglich der als übertrieben empfundenen Verbote und Strafen bestätigt, verdeutlicht A, dass Dinge von außen betrachtet befremdlich wirken mögen, von innen betrachtet aber als normal oder sogar als Errungenschaft verstanden werden können, eben wie für sie das Plastikverbot in Kenia einen Fortschritt darstellt, eine Ansicht, die von B geteilt wurde. Damit zeigt A nicht nur ihre eigene kulturelle Sensibilität, sie bezieht auch B in diese transkulturelle Reflexion ein, indem sie den Text als Ausgangspunkt mit ihrem eigenen Hintergrund und dem im Gespräch etablierten *common ground* kombiniert und so einen translingualen Raum für beide eröffnet, in dem auch B eingeladen ist, ihre eigene Folie von Normalität zu reflektieren.

Die Beispiele aus dem zweiten Exzerpt verdeutlichen zudem, wie ein und dieselbe Sprecherin den Klusionsmarker „uns“ verwendet, um sowohl auf ihr Heimatland als auch auf die gemeinsame Interaktionssituation zu verweisen. Dieser Ausdruck von mehrfacher Zugehörigkeit über die multiplen Referenzen von „uns“ durch A zeigen einen flexiblen, dynamischeren Gebrauch von Klusionsmarkern, als eine enge Definition von In- und Exklusion suggeriert.

3. Klusion und translinguale Räume in Fallbeispielen studentischer Gruppengespräche

Die multimodale Interaktionsanalyse der studentischen Gruppengespräche konnte aus translingualer Perspektive mit dem Fokus Klusionsmarker drei Aspekte herausarbeiten:

5 Hier bezeichnet *common ground* (vgl. Clark 1996) geteiltes Wissen und geteilte Erwartungen in sozialen Interaktionen, wobei dieses Wissen und diese Erwartungen sowohl in Form von (Vor-)Annahmen vorliegen als auch gemeinsam im Gespräch ausgehandelt und aufgebaut werden können.

1) Das kommunikative Repertoire: multimodal und multilingual

Der translinguale Perspektivwechsel vom monolingualen Standard zum kommunikativen Repertoire erlaubt es, Mehrsprachigkeit jenseits einzelsprachlicher Zuordnungen zu untersuchen und auch mehrsprachige Erfahrungen als Teil des kommunikativen Repertoires zu berücksichtigen. Obwohl die Gespräche fast ausschließlich auf Deutsch geführt werden, können die Studierenden ihre mehrsprachige Erfahrung gewinnbringend einbringen. Dabei spielt der simultane Einsatz multimodaler Ressourcen eine wichtige Rolle, was sich vor allem durch die nonverbale Referenz auf den Text zeigt. Die gemeinsame Aufgabenbearbeitung konstituiert sich über das kommunikative Repertoire der Interagierenden mit ihren mehrsprachigen Erfahrungen und über die situativ zur Verfügung stehenden Ressourcen. In den Beispielen ist der Text nicht nur Inhaltsträger, er wird auch als physisches Objekt zur Interaktion genutzt: zur Signalisierung von Aufgabenbezogenheit, als Repräsentant einer sprachlichen Situation sowie als Ausgangspunkt für weitere Reflexionen und Vergleiche.

2) Klusion in transkulturellen Interaktionen

In allen drei Beispielen wird die Bedeutung oder Referenz des Klusionsmarkers in Relation zum Kontext durch verbale und nonverbale Handlungen etabliert, was in transkulturellen Interaktionen besonders relevant werden kann, weil die Klusion möglicherweise auszuhandeln ist. Während in Beispiel 1 eine explizite Frage nach der Referenz von „bei uns" weder verbal noch nonverbal beantwortet wird und doch als geklärt gelten kann, wird in Beispiel 2 die Referenz des Klusionsmarkers aufgrund möglicher Fehlinterpretation explizit nachgeliefert, ohne dass danach gefragt worden wäre. Die Bedeutungsaushandlung in Bezug auf die Interagierenden und den Kontext relativiert die Selbstverständlichkeit fester Bedeutungszuschreibungen und erfordert ein höheres Maß an Flexibilität der Interagierenden.

Weiterhin zeigen die Beispiele 2 und 3 durch den dynamischen Gebrauch von „uns" in Bezug auf Kenia sowie auf die aktuelle Interaktionssituation, dass Klusionsmarker mehrfache Zugehörigkeiten ausdrücken können, und dass sich Klusion nicht allein in der Binarität von In- und Exklusion abspielt.

3) Translinguale Räume

Dass sich Klusionsaushandlung nicht auf die Binarität von In- und Exklusion beschränkt, wird besonders daran deutlich, dass Klusionsmarker auch zum Öffnen translingualer Räume genutzt werden können, was in allen drei Beispielen nach demselben Muster vollzogen wird: Der Gebrauch von Klusionsmarkern, um die eigene mehrsprachige Erfahrung einzubringen, erfolgt unter

gleichzeitiger Wahrung der Ko-Orientierung zur Gruppenarbeit, indem die nonverbale Handlung auf den Text bezogen wird. So wird ein potentiell exklusives „wir“ oder „uns“ zur Einladung zu gemeinsamer Reflexion und stellt der Gruppe weitere Ressourcen zur Verfügung. Die Studierenden, die ihre individuelle Sprachenerfahrung einbringen, können (mehrfache) Zugehörigkeit ausdrücken, ihre eigene mehrsprachige Identität reflektieren, und zugleich einen translingualen Raum für alle Gesprächsbeteiligten öffnen. Durch die Erweiterung der Diskussion und das Bereitstellen zusätzlicher Ressourcen inkludieren und bereichern diese sprachlich-kulturellen Reflexionsräume alle Interagierenden. Besonders in Beispiel 3 wird deutlich, wie A nicht nur ihr sprachliches und kulturelles Wissen teilt, sondern regelrecht ein *scaffold* aufbaut, um die eigene Wahrnehmung zu reflektieren. Darin zeigt sich, was García und Wei als „serious metalinguistic and critical multilingual awareness work“ (García & Wei 2018: 5) beschreiben.

4. Ausblick

Die detaillierte Beschreibung zielte auf ein besseres Verständnis der konkreten Interaktion in aufgabenorientierten Gruppengesprächen, in denen die Studierenden verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit mitbringen, sich aber zur Bearbeitung der Aufgaben weitestgehend auf eine Sprache beschränken. Dies kann mit dem monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994, 2010) an Hochschulen (vgl. Gogolin et al. 2017) zusammenhängen und im Kontext von Machtfragen diskutiert werden, es kann aber auch als ökonomischer Rückgriff auf die Sprache mit der größten Kompetenzüberschneidung interpretiert werden. Hier wurde mit der translingualen Perspektive jedoch ein Fokus auf Mehrsprachigkeit gerichtet, der diese nicht auf das verbale Aufeinandertreffen oder Verbinden verschiedener Einzelsprachen begrenzt, sondern das kommunikative Repertoire der Interagierenden ins Zentrum stellt und damit auch deren Sprachenerfahrungen mit den „different dimensions of their personal history, experience and environment“ (Wei 2011: 1223) berücksichtigt. Im Kontext von Migration und DaZ-/Zweitsprachenerwerb liegen zahlreiche Studien vor, die den Zusammenhang von Sprachenerfahrungen, Bildungserfolg, Identitätskonstruktion und gesellschaftlicher Teilhabe betonen (vgl. Cummins 2014: 147–148; Allemann-Ghionda et al. 2010: 7–8; Gantefort & Maahs 2020: 3) und in der Praxis entsprechende Ansätze wie das *translanguaging* erproben (vgl. García & Kleyn 2016; García et al. 2017). Diese soziolinguistische Dimension bleibt im DaF-Unterricht oft unterrepräsentiert, möglicherweise weil eher abstrakte, potentielle Formen von Mobilität und Sprachenkontakt zugrundeliegen. Aber der im Bildungsziel Mehrsprachigkeit

enthaltene Anspruch, dass Fremdsprachenlernen auf das Leben in zunehmend pluralistischen Gesellschaften vorbereiten soll, erfordert auch im DaF-Unterricht ein weitergehendes Entwickeln mehrsprachiger Kompetenzen, die nicht als Summe einzelsprachlicher Kenntnisse zu verstehen sind. Dazu bedarf es eines besseren Verständnisses dessen, was mehrsprachige Kompetenzen sind und wie diese gefördert werden können. Aus den hier vorgestellten Beispielen können keine Praxisempfehlungen abgeleitet werden, aber es lassen sich zu bearbeitende Aspekte herausstellen:

- Mehrsprachigkeit erfordert ein höheres Maß an Flexibilität gegenüber scheinbar selbstverständlichen, festen Bedeutungszuschreibungen zugunsten situativer Bedeutungsaushandlung in Bezug auf die Interagierenden und den Kontext, was am Einsatz von und Umgang mit den Klusionsmarkern deutlich wurde. Dies kann im DaF-Unterricht verschiedene Formen der Bedeutungskonstruktion betreffen, die Wortschatzarbeit ebenso wie den Umgang mit kommunikativen Situationen und Textsorten, um nur einige zu nennen.
- Zu Mehrsprachigkeit gehört auch das Einbringen der eigenen Sprachenerfahrungen der Lernenden, was im DaF-Unterricht auf verschiedenen Ebenen erfolgen kann. Auf der linguistischen Ebene widmen sich die Interkomprehensions- und die Tertiärsprachenforschung dezidiert dem Zusammenwirken von Sprachenkenntnissen und Sprachenlernerfahrungen, um dies für das weitere Fremdsprachenlernen fruchtbar zu machen. Eine weitere Ebene ist die der Reflexion der eigenen sprachlichen Verfasstheit, der Sprachenlernerfahrungen, des individuellen kommunikativen Repertoires und der situativen Ressourcen.

In den hier untersuchten Beispielen wurde deutlich, dass Mehrsprachigkeit sich auch in Situationen zeigt, in denen eine hohe Kompetenzüberschneidung in einer Sprache zu deren Dominanz führt. Was in den vorliegenden Fallbeispielen als Öffnen translingualer Räume bezeichnet wurde – durch das Einbringen der eigenen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen, den Diskurs zu erweitern und zusätzliche Ressourcen für alle bereitzustellen –, verdeutlicht, dass Mehrsprachigkeit neben Kompetenzen in mehreren Einzelsprachen und Sprachenwahl weiteres Potential birgt, das im Teilen sprachlichen und kulturellen Wissens liegt (vgl. Gogolin et al. 2017: 4) sowie in der Reflexion der eigenen (mehr-)sprachlichen Erfahrungen und der damit einhergehenden Sicht auf Sprache. Dies kann sowohl die Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit als auch die Arbeit am monolingualen Habitus sein.

Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina; Stanat, Petra; Göbel, Kerstin; Röhner, Charlotte (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 55, 7–16. [doi.org/10.25656/01:6942].

Bickel, Balthasar; Nichols, Johanna (2005): Inclusive-exclusive as person vs. numbercategories worldwide. In: Filimonova, Elena (Ed.), 49–72.

Blackledge, Adrian; Creese, Angela (2017): Translanguaging and the body. *International Journal of Multilingualism* 14 (3), 250–268. [doi.org/10.1080/14790718.2017.1315809].

Clark, Herbert H. (1996): *Using language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Council of Europe (2001a): Recommendation 1539 zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. [http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16954&lang=en] (21.02.2022).

Council of Europe (2001b): Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. [https://rm.coe.int/1680459f97] (21.02.2022).

Council of Europe (2018): Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. [https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4] (21.02.2022).

Cummins, Jim (2014): Beyond language: Academic communication and student success. *Linguistics and Education* 26 (1), 145–154. [DOI:10.1016/j.linged.2014.01.006].

Daniel, Michael (2005): Understanding inclusives. In: Filimonova, Elena (Ed.), 3–48.

Filimonova, Elena (2005): Introduction. In: Filimonova, Elena (Ed.): *Clusivity. Typology and case studies of the inclusive-exclusive distinction*. Amsterdam: John Benjamins, ix–xii.

Gantefort, Christoph; Maahs, Ina-Maria (2020): Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf] (21.02.2022).

García, Ofelia; Kleyn, Tatyana (Eds.) (2016): *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. New York: Routledge.

García, Ofelia; Ibarra Johnson, Susanna; Seltzer, Kate (2017): *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.

García, Ofelia; Wei, Li (2018): Translanguaging. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.[doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1488].

Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (2010), 529–547. [doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3].

Gogolin, Ingrid; Androutsopoulos, Jannis; Bührig, Kristin; Giannoutsou, Margarita; Lengyel, Drorit; Maggu, Juliette; Mösko, Mike; Mueller, Jessica Terese; Oeter, Stefan; Schmitt, Claudia; Schroedler, Tobias; Schulz, Holger; Siemund, Peter

(2017): Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität. Projektbericht. Universität Hamburg. [DOI: 10.25656/01:14046].

Kusters, Annelies; Spotti, Massimiliano; Swanwick, Ruth; Tapio, Elina (2017): Beyond languages, beyond modalities: transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism* 14 (3), 219–232. [doi.org/10.1080/14790718.2017.1321651].

Lewis, Gwyn; Jones, Bryn; Baker, Colin (2012): Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 18 (7), 641–654. [doi.org/10.1080/13803611.2012.718488].

Liang, Chong Ching (1999): Inter-generational cultural transmission in Singapore: a brief discussion. 65th IFLA Council and General Conference. [https://archive.ifla.org/IV/ifla65/65cc-e.htm] (21.02.2022).

Marwa, Nyankomo (2014): Tanzania's language of instruction policy dilemma: is there a solution? *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5 (23), 1262–1268. [DOI:10.5901/mjss.2014.v5n23p1262].

Mondada, Lorenza (2019): Conventions for transcribing multimodality. [https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription] (21.02.2022).

Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christian; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhlmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10 (2009), 353–402. [http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf] (21.02.2022).

Wei, Li (2011): Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43 (5), 1222–1235. [DOI:10.1016/j.pragma.2010.07.035].

Wieczorek, Anna Ewa (2013): *Clusivity: A new approach to association and dissociation inpolitical discourse*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Zeshan, Ulrike (2000): *Sign language in Indo-Pakistan: A description of a signed language*. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins.

Unterrichtsmitschnitte in der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden

Herausgegeben von Věra Janíková, Michael Schart, Karen Schramm

Einführung in die Sektion „Unterrichtsmitschnitte in der Aus- und Fortbildung von DaF/DaZ-Lehrenden“

Vor dem Hintergrund der fremdsprachendidaktischen Diskussion zur Entwicklung von Lehrkompetenzen (Legutke & Schart 2016) wurden in dieser Sektion aktuelle Forschungs- und Implementierungsprojekte auf der Grundlage video- und audiographierter Unterrichtssequenzen vorgestellt (vgl. Janík, Minaríková & Najvar 2013; Massler, Henning, Plötzner & Huppertz 2009; Sonnleitner, Prock, Rank & Kirchhoff 2018; Schramm & Bechtel 2019). Dabei wurde ein breites Spektrum an Anwendungsbereichen und Herangehensweisen beleuchtet.

Einen ersten Schwerpunkt der Sektionsarbeit bildete die Funktion von Unterrichtsmitschnitten aus Datenbanken in didaktisch-methodischen Lehrveranstaltungen und Studienmaterialien für die Aus- und Fortbildung von DaF/DaZ-Lehrenden (vgl. auch Imgrund, 2013; Klippel, 2016; Legutke & Rotberg, 2018; Niesen, Kreft, Viebrock & Elsner, 2021). Dabei ging es beispielsweise um folgende Leitfragen:

- Welche Funktionen erfüllen Unterrichtsmitschnitte in unterschiedlichen Lehrformaten wie Vorlesungen und Seminaren?
- Mit welchen Aufgabenformaten lassen sich die Unterrichtsmitschnitte effektiv einsetzen?
- Welche Erkenntnisse gibt es über die Wahrnehmung solcher Unterrichtsmitschnitte durch angehende bzw. bereits praktizierende Lehrpersonen und über die Bedeutung, die sie im Professionalisierungsprozess spielen?

Ein zweiter Schwerpunkt betraf das Potential von Video- und Audioaufnahmen, die Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Klassenraum anfertigen (lassen) (vgl. Wipperfürth, 2015; Hofmann, 2021; Schramm, 2021). Darunter fallen einerseits Reflexionen und Nachbesprechungen des eigenen Unterrichts (z.B. mit Peers oder Mentorinnen im Rahmen von Praktika), andererseits auch kollegiale Kooperationsformen (z.B. in Form von Videoclubs, Praxiserkundungsprojekten oder kollegialem Mentoring). Beides kann entweder in unmittelbare Begegnungssituationen eingebunden sein oder digital vermittelt erfolgen (z.B. über *social video* Software). Es stellten sich Fragen wie die folgenden:

- Welche Vor- und Nachteile bringt die Anfertigung von Audio- und Videoaufnahmen in technischer, ethischer, institutioneller und methodologischer Hinsicht mit sich?
- Wie bewähren sich unterschiedliche Instrumente bei der Auswertung selbst angefertigter Aufnahmen (z.B. Beobachtungsbögen, Lehrtagebücher, E-Portfolios, Kann-Beschreibungen).
- Welche Befunde über den Erfolg solcher Vorgehensweisen liegen vor?

Die vier Beiträge, die aus der Sektionsarbeit hervorgegangen sind, stellen mit ihren verschiedenen Herangehensweisen, unterschiedlichen Datensätzen und einem breiteren Spektrum an Anwendungsbereichen aktuelle Forschungs- und Implementierungsprojekte zur Entwicklung von Lehrkompetenzen vor. Die Projekte basieren auf der Grundlage videographierter (Unterrichts-) Sequenzen und bieten einen tieferen Einblick in die zweit-/fremdsprachendidaktische Diskussion im Bereich der Lehrer/-innenforschung.

Der Beitrag von **Alexis Feldmeier García** mit dem Titel „*Systemische Beratung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit“* befasst sich mit der systemisch ausgerichteten Lernberatung am Beispiel der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Es werden (lern)theoretische Grundlagen beschrieben, die Lernberatung aus Sicht der Erwachsenenbildung und Fremd- und Zweitsprachendidaktik betrachtet und ein Beispiel für die Lernberatung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit gegeben. Mit Blick auf Beratungskompetenz werden verschiedene Ansätze der Selbstevaluation besprochen und ein darauf aufbauender YouTube-Kanal mit Schulungsvideos vorgestellt.

Der Beitrag von **Ralf Gießler** mit dem Titel „*Der Einsatz von Unterrichtsmitschnitten zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung für den Bereich des lexikalischen Lernens*“ setzt sich mit der Entwicklung professioneller Kompetenzen in der universitären Lehrendenausbildung anhand eines zielgerichteten Einsatzes von Unterrichtsvideos auseinander. In seiner empirischen Studie untersucht Gießler die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden Englischlehrpersonen mit Hilfe von Sequenzen, die spezifische Situationen lexikalischen Lernens zeigen. Schriftliche Analysen dieser Unterrichtsmitschnitte durch die Studierenden werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Studie verdeutlicht das Potential von Videoaufnahmen, aufmerksamkeits- und wissensgesteuerte Verarbeitungsprozesse in Gang zu setzen und zu fördern. Die Untersuchung ist so angelegt, dass Aufgabenformate und Settings der videobasierten Lehrerbildung auch auf andere Domänen sprachlichen Lernens übertragen werden können.

Im Beitrag von **Mareike Oesterle und Götz Schwab** wird mit der VEO (Video Enhanced Observation) App eine innovative Form der Videografie

vorgestellt. Es handelt sich um ein digitales Werkzeug, das die systematische Beobachtung von Unterricht vereinfacht und dessen evidenzbasierte Weiterentwicklung unterstützt. Der Beitrag blickt auf die Entstehungsgeschichte der App und beschreibt anschaulich die wichtigsten Funktionen. Dabei wird deutlich, weshalb sich VEO in besonderer Weise als ein Instrument in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften anbietet. Es eröffnet vielfältige Möglichkeiten für die praxisnahe Erforschung von Lehr- und Lernprozessen und zugleich für Lehrkräfte, die ihr unterrichtliches Handeln besser verstehen möchten. Oesterle und Schwab beschreiben einige Anwendungsszenarien und gehen dabei auch auf die Schwierigkeiten des Einsatzes ein.

Christine Stahl und Kristina Peuschel präsentieren in ihrem Beitrag Ergebnisse einer Studie, die sich mit Paraphrasierungen von Lehrkräften im DaZ-Unterricht beschäftigt. Ihre Grundlage bildet das speziell auf Unterrichtsvideographien zum Lernen des Deutschen als Zweitsprache zugeschnittene Videokorpus – das ViKo_spracHe. Dieses Korpus bietet Interaktionsdaten für die empirische Untersuchung fachdidaktischer Fragestellungen zu Makro- und Mikrostrukturen von DaZ-Unterricht sowie der Interaktion im Fachunterricht mit sprachlich heterogenen Klassen. Darüber hinaus enthält es Videovignetten zur Illustration einzelner interaktiver Phänomene im DaZ-Unterricht. In ihrer Studie widmen sich Stahl und Peuschel der Frage, auf welche Weise Lehrkräfte Paraphrasierungen einsetzen. Dafür vergleichen sie vier Unterrichtseinheiten aus unterschiedlichen Kontexten und können als Ergebnis unterschiedliche Muster von lehrerseitigen Paraphrasierungen beschreiben. Zugleich verweisen sie darauf, wie durch Mikro-Analysen transkribierter Unterrichtsinteraktion die Kompetenzentwicklung angehender DaZ-Lehrkräfte unterstützt werden kann.

Věra Janíková, Michael Schart, Karen Schramm

Literatur

Hofmann, K. (2021). Strukturelle Gelingensbedingungen videogestützter Lehrpersonengespräche über DaF-Unterricht. Eine Interviewstudie zu Paar- und Gruppeninteraktionen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 50*(1), 106–123.

Imgrund, B. (2013). Unterrichtsvideos in der Fachdidaktik – Fallbeispiele für forschendes Lernen mit Studierenden. *Beiträge zur Lehrerbildung, 1*, 82–91.

Janík, T., Minaríková, E. & Najvar, P. (2013). Der Einsatz von Videotechnik in der Lehrerbildung. Eine Übersicht leitender Ansätze. In Riegel, U. & Macha, K. (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 63–78). Waxmann.

Klippel, F. (2016). Aufgabenentwicklung zu Videoclips in der Englischlehrerbildung. In Limberg, H. & Jäkel, O. (Hrsg.), *Unterrichtsforschung im Fach Englisch. Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung* (S. 147–170). Lang.

Legutke, M. & Rotberg, S. (2018). Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. *Info DaF, 45*(5), 605–634.

Legutke, M. & Schart, M. (Hrsg.) (2016). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Narr.

Massler, U., Henning, J., Plötzner, R. & Huppertz, P. (2009). Video-Werkzeuge für die kooperative Reflexion von Lehrkompetenzen. In Hietzge, M. & Neuber, N. (Hrsg.), *Schulinterne Evaluation. Impulse zur Selbstvergewisserung aus sportpädagogischer Perspektive* (S. 161–173). Schneider Verlag Hohengehren.

Niesen, H, Kreft, A., Viebrock, B. & Elsner, D. (2021). Respect matters: A position paper for standards of good conduct in video-based foreign language teacher professional development. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 50*(2), 117–134.

Schramm, K. (2021). Social video-Austausch über extensiven DaF-Leseunterricht: Vielfalt und Gemeinsamkeiten von Lehrpersonen im internationalen LEELU-Projekt. In Muroi, Y. (Hrsg.), *Einheit in der Vielfalt? Germanistik zwischen Divergenz und Konvergenz* (S. 693–705). Iudicium.

Schramm, K. & Bechtel, M. (2019). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt [Videobasierte Lehre in der Fremdsprachendidaktik]. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 49*(1), 3–13.

Sonnleitner, M., Prock, S., Rank, A. & Kirchhoff, P. (Hrsg.) (2018). *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung: Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive.* Budrich.

Wipperfürth, M. (2015). *Professional vision in Lehrernetzwerken – Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Waxmann.

Systemische Beratung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit

Alexis Feldmeier García (Münster / Fribourg)

Abstract: Der Beitrag befasst sich mit der systemisch ausgerichteten Lernberatung am Beispiel der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Es werden (lern)theoretische Grundlagen beschrieben, die Lernberatung aus Sicht der Erwachsenenbildung und Fremd- und Zweitsprachendidaktik betrachtet und ein Beispiel für die Lernberatung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit gegeben. Mit Blick auf Beratungskompetenz werden verschiedene Ansätze der Selbstevaluation besprochen und ein darauf aufbauender YouTube-Kanal mit Schulungsvideos vorgestellt.

Keywords: Alphabetisierung, Beratungskompetenz, Konstruktivismus, Lernberatung, Systemtheorie, systemische Beratung, Schulungsvideos

1. Einleitung

Geringe Literalität ist Teil der gesellschaftlichen Realität in Deutschland. Schätzte der Bundesverband Alphabetisierung e.V. bis zum Jahr 2011 die Anzahl von gering literalisierten Erwachsenen noch auf ca. 4 Millionen (Döbert & Hubertus, 2000, S. 29), so ergaben die Daten der Leo.-Level-One Studie im Jahr 2011 eine Anzahl von 7,5 Millionen Erwachsenen. Das entspricht etwa 14,5 % der Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter (Grotlüschen & Riekmann, 2011, S. 4). Die aktuellen Zahlen haben sich seitdem zwar ein wenig zum Positiven entwickelt, zeigen jedoch, dass mit 6,2 Millionen gering literalisierten Erwachsenen (12,2 % der Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter) geringe Literalität nach wie vor eine hohe gesellschaftliche Relevanz hat (Grotlüschen et al., 2019, S. 5).[1] Bei diesen Zahlen handelt es sich nicht um Menschen, die nach Deutschland zugewandert sind; es ist nicht der negativ konnotierte „importierte“ Analphabetismus (vgl. Rokitzki, 2016, S. 141; auch Ziemons, 2004, S. 210). Es handelt sich vielmehr um Menschen, die trotz Schulbesuchs höchstens auf Satzebene sinnentnehmend lesen können (vgl. Döbert

1 Hier sollte noch ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass 10,6 Millionen Erwachsene im erwerbsfähigen Alter (das sind 20,5 % aller erwerbsfähigen Erwachsenen) ein schriftsprachliches Niveau haben, das von Viertklässlern am Ende der Grundschulzeit in etwa erwartet wird (vgl. Grotlüschen u.a. 2019, S. 5; Grotlüschen u.a. 2011, S. 6).

& Hubertus, 2000, S. 20). Dieser hohen Zahl von gering literalisierten Erwachsenen tritt ein sehr überschaubarer Erfolg des Alphabetisierungsunterrichts entgegen. Schätzungsweise besuchen lediglich 1–2 % der gering literalisierten Erwachsenen Alphabetisierungskurse. Der Rest wird offensichtlich durch diese Angebote nicht erreicht. Es stellt sich daher die Frage, warum dies so ist. Eine mögliche Erklärung besteht in der Sichtweise, die Didaktik im Fremd-, Zweitsprachen- oder Alphabetisierungsunterricht auf Lerner als (isolierte) Individuen hat. Sie geht prinzipiell von linear kausalen Beziehungen aus und hat bis heute die weitaus komplexeren Beziehungen vernachlässigt, in denen Menschen tatsächlich leben. Es fehlt ein Verständnis dafür, inwiefern sich (Abhängigkeits)Beziehungen mit oder auch gerade wegen vorhandener bzw. fehlender Kompetenzen etablieren. Besonders auffällig sind diese Abhängigkeiten zwischen Kompetenzen und zwischenmenschlichen Beziehungen im Fall von gering literalisierten Menschen. Insbesondere wenn im hohen Maße alltagsrelevante Kompetenzen fehlen, sind Menschen auf andere Menschen angewiesen, die bei schriftsprachlichen Aufgaben helfen. Dabei kommt es oft zu Beziehungen, die von gegenseitigen Abhängigkeiten geprägt sind. Eine von Reduktionismus geprägte Didaktik nimmt deshalb vorwiegend das Problem (z.B. die fehlende Kompetenz im Lesen und Schreiben) in den Blick, verliert aber dabei aus den Augen, welchen etwaigen Nutzen das jeweilige Problem haben kann. So betont Rübsamen, dass in der Arbeit mit gering literalisierten Familien nicht nur die fehlenden Kompetenzen im Lesen und Schreiben beachtet werden müssen, sondern auch das soziale System der Lerner:

> *Obwohl die Familien ein Mitglied in Lese-Schreib-Kurse „schicken", lösen die dadurch eintretenden Veränderungen im Können, Verhalten, in den Abhängigkeitsbeziehungen etc. Konflikte innerhalb der Familie aus. Z.B. befürchten Geschwister, der Lernende wolle „etwas Besseres" werden als sie alle sind. (Rübsamen, 1987, S. 153)*

Auch Watzlawick et al. (2017) berichten von einem Ehepaar, das Beratung sucht. Der Ehemann ist gering literalisiert und die Ehefrau fühlt sich überfordert, da sie „die Hauptlast der Verantwortungen für die ganze Familie" trägt (ebd., S. 153). Durch die Eheberatung ergreift der Ehemann die Initiative, besucht einen Alphabetisierungskurs und kann schließlich seine schriftsprachlichen Kompetenzen verbessern. Die Ehe scheitert infolgedessen, wie die Autoren bemerken:

> *Der Therapeut hatte die zwischenmenschliche Bedeutung des Problems nicht voll berücksichtigt und durch dessen Lösung die bisher komplementäre Ehebeziehung zerstört [...], obwohl die Behebung des Analphabetentums genau das war, was die Frau sich ursprünglich von der Therapie erhofft hatte. (Watzlawick et al., 2017, S. 153)*

Diese zwei Beispiele verdeutlichen, dass es in vielen Fällen notwendig ist, auf Lerner ganzheitlich zu blicken. Fehlende oder verloren gegangene Motivation, Lernplateaus nach anfänglich erfolgreichen Lernprozessen und weitere Phänomene können u.U. besser verstanden werden, wenn die sozialen Systeme der Lerner berücksichtigt werden. Dieser Ansatz darf nicht in dem Sinne missverstanden werden, dass eine Didaktik, die Lerner nur in einem bestimmten zeitlichen und örtlichen Rahmen (z.B. Unterricht) unabhängig von ihrem sonstigen Leben betrachtet, falsch oder überholt sei. Es bedeutet lediglich, dass geprüft werden muss, in welchen Fällen zusätzlich zum Unterricht ergänzende Angebote zu schaffen sind, die einen ganzheitlichen Blick auf Lernprozesse erlauben. Denn im Alphabetisierungsunterricht wird nicht nur Lesen und Schreiben gelernt. Fuchs-Brüninghoff bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: „Alphabetisierung steht für die Teilnehmer im Spannungsfeld zwischen Schriftspracherwerb und Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd., 1986, S. 6). Ein Angebot, das auch einen Blick hinter die Kulissen der im Unterricht stattfindenden Lernprozesse erlaubt, stellt für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit die (Lern)Beratung dar. Diese wurde zwar schon in den 1980er Jahre etabliert, verlor zwischenzeitlich jedoch ihren Stellewert und wird erst seit den letzten Jahren wieder stärker diskutiert.

2. *Beraten im Sozialraum – Beraten in der Erwachsenenbildung*

Beratung im Sozialraum ist üblich. Dies zeigt sich in den zahlreichen Beratungsangeboten, die sich an Erwachsene richten. Persönlichkeitscoaching, Paarberatung, Schuldnerberatung oder psychosoziale Beratung sind einige Beispiele dafür. Einen Überblick über die Vielfalt von Beratungsangeboten gibt Sauer-Schiffer (2004) in Abbildung 1. Beratung wird definiert als „vielschichtige zwischenmenschliche Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen, in der Ratgeber und Ratsuchender gemeinsam ein Problem erörtern, darüber reflektieren und bei der gemeinsam Lösungen überlegt werden.“ (Sauer-Schiffer, 2004, S. 11).[2] Abbildung 1 kann entnommen werden, dass Beratung unterschiedliche Zielsetzungen und Zielgruppen haben kann. Es ist

2 An dieser Stelle wird der Versuch unterlassen, Beratung von anderen Bezeichnungen, etwa dem Begriff des Coachings oder der Therapie, abzugrenzen. Solche Bezeichnungen geben eher Information darüber, in welchen Kontexten Beratung durchgeführt wird. So ist der Begriff Coaching eher im wirtschaftlichen Bereich üblich, wohingegen der Begriff Therapie eher in medizinisch-psychologischen Kontexten verwendet wird. Zielführend ist hingegen, Kommunikation bzw. Sprache als verbindendes Element aller Beratungsformen in den Blick zu nehmen (vgl. Lindemann, 2020). Es ist in diesem Beitrag nicht möglich, gänzlich auf den Begriff Beratung zu verzichten, da dieser (oder ähnliche Begriffe) im Fachdiskurs verwendet werden.

ein Unterschied, ob einzelne Personen oder ganze Personengruppen – etwa in Form einer Organisation oder Institution – beraten werden. Es ist ebenfalls von Relevanz, ob Beratung mit dem Ziel durchgeführt wird, Expertise weiterzugeben (z.B. Steuerberatung) oder psychische Störungen zu behandeln (z.B. Psychotherapie[3]). Beratung kann in einem Einzelsetting erfolgen (z.B. Persönlichkeitscoaching) oder mehrere Personen einbeziehen (z.B. Paarberatung).



Abb. 1: Beratungsarten (in Anlehnung an Sauer-Schiffer, 2004, S. 30)

Sauer-Schiffers Definition (Sauer-Schiffer, 2004, S. 11) enthält allerdings zwei Aspekte, die einer genaueren Analyse zu unterziehen sind. Kritisch könnte angemerkt werden, dass das Wort „Rat“ in Verbindung mit den Wörtern „geben“ und „suchen“ suggeriert, dass eine Person in Besitz von Wissen sei und dieses in Form einer Empfehlung (= Ratschlag) weitergeben könne. Gleichzeitig wird suggeriert, dass eine andere Person ein bestimmtes Wissen benötige und dieses mittels Empfehlung erlangen könne. Dieser mögliche Kritikpunkt wird jedoch entkräftet, wenn erläutert wird, dass das Ergebnis von Beratung schlussendlich eine gemeinsam überlegte Lösung sei. Kritik könnte weiter durch die Verwendung des Wortes „Problem“ geäußert werden, da damit angedeutet wird, dass der Ausgangspunkt von Beratung stets ein Problem beinhalten muss. Diese Kritik scheint zunächst einmal gerechtfertigt zu sein, da auch von Lösungen als Ergebnis von Beratung gesprochen wird. Andererseits geht aus Abbildung 1 hervor, dass Beratung auch fachliche

3 Eine Abgrenzung zwischen Beratung und Psychotherapie ist vor dem Hintergrund der Gesprächsführung kaum möglich. Gesprächsführung, z.B. Fragetechniken, sind sowohl in Beratungs- als auch Therapiesituationen ähnlich. Während die Begriffe Berater, Coach oder Supervisor nicht geschützt sind, ist der Begriff Psychotherapeut geschützt. Als „Psychotherapeut“ darf sich nur jemand bezeichnen, der auf Grundlage eines medizinischen, psychologischen oder pädagogischen Universitätsabschlusses eine Zusatzausbildung als Therapeut absolviert hat und approbiert ist. Heilpraktiker (Psychotherapie) können zwar psychische Störungen behandeln, dürfen sich dabei aber nicht als Psychotherapeuten bezeichnen. Sie müssen stattdessen Bezeichnungen wie „Psychotherapie nach dem Heilpraktikergesetz“ verwenden.

Beratung und Organisationsberatung beinhaltet. Diese Formen von Beratung müssen aber nicht zwangsläufig ein Problem als Ausgangspunkt haben, für welches eine Lösung gefunden werden muss. Organisationsberatung wird auch mit dem Ziel durchgeführt, bereits gut laufende Prozesse zu optimieren. Dass der Ausgangspunkt von Beratung sowohl ein Problem als auch der Wunsch nach Optimierung sein kann, wird zusätzlich deutlich, wenn Beratung im Rahmen der Grundbildungsarbeit oder Beratung in universitären Kontexten betrachtet wird. Während Beratung in der Grundbildungsarbeit oftmals defizitorientiert ist (z.B. Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben) und das Ziel verfolgt, Lösungen für Lernprobleme zu liefern, richtet sich Beratung an Universitäten an die Zielgruppe der „Bildungselite". So dient Sprachlernberatung nicht nur der Lösung von Lernproblemen, sondern auch der Optimierung von Lernprozessen bei bereits lernerfolgreichen Studenten. Gleichermaßen ist das Ziel einer Laufbahnberatung an Universitäten nicht die Lösung eines „Laufbahnproblems". Beratung kann also unterschiedliche Formen, Settings, Zielgruppen und Ziele haben:

- Beratungsformen: Moderation, Beratung, Coaching, Mediation, (Psycho) Therapie, Supervision und Organisationsberatung;
- Beratungssetting: Einzelberatung (z.B. Persönlichkeitscoaching), Zweierberatung (z.B. Paarberatung), Gruppenberatung (z.B. Familienberatung);
- Zielgruppen: Person/Personengruppe, Institutionen;
- Ausgangslage/Beratungsziele: problembezogener Handlungsdruck/ Problemlösung, Optimierungswunsch/-strategien, Informationssuche/ informieren.

Diese allgemeine Betrachtung von Beratung soll im Folgenden weiter konkretisiert werden. Zunächst ist die Einordnung von Beratung innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung von Interesse, da der im vorliegenden Beitrag behandelte Kontext der Alphabetisierung/Grundbildung dort beheimatet ist.

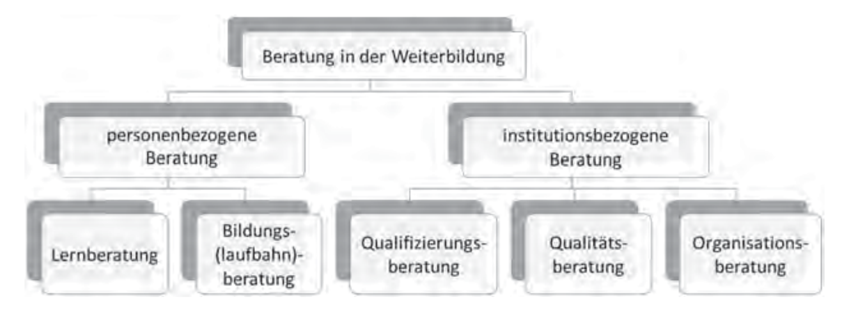


Abb. 2: Beratung in der Weiterbildung (in Anlehnung an Schiersmann, 2000, S. 20)

Abbildung 2 kann entnommen werden, dass Beratung in der Erwachsenen-/Weiterbildung sich sowohl auf Personen als auch auf Organisationen beziehen kann. Oftmals betreffen Beratungsangebote beide Bereiche zugleich. Dies ist z.B. der Fall bei Beratungsangeboten, die ab den 1980er Jahren in der Grundbildungsarbeit etabliert wurden. So kann eine kursbegleitende Lernberatung sowohl den Lernern als auch der Institution dienen, deren Kurse mit der Lernberatung begleitet werden. Denn ein Ergebnis von Lernberatung kann sein, dass die im Kurs vorgegebenen Lerninhalte an der Lebensrealität des Lerners vorbei gehen und schließlich zu fehlender Motivation führen. Dies eröffnet gleichzeitig die Möglichkeit einer Rückkopplung zwischen Beratung und Kurskonzeption. Beratung wirkt in einem solchen Fall auch als Instrument der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Innerhalb der Beratung zu individuellen Lernprozessen teilt sich die personenbezogene Lernberatung in Bildungsberatung und Lernberatung auf, wobei Lernberatung tendenziell Lernprobleme als Ausgangspunkt hat und Bildungsberatung tendenziell Lernpotenziale anvisiert.[4] Im Folgenden wird der Fokus auf die Lernberatung gelegt. Sauer-Schiffer (2004) unterscheidet verschiedene didaktische Ebenen, in denen (Lern)Beratung Bildungsprozesse betreffen (Abbildung 3). Dort werden den verschiedenen Systemebenen typische Beratungsformen zugeordnet, etwa die Managementberatung (im Sinne einer Organisationsberatung) auf der institutionellen Ebene. Lernberatung findet auf der situativen Ebene statt, d.h. auf der Ebene der Lehr- und Lernprozesse von Lehrkräften und Lernern. Die Abbildung lässt auch erkennen, welche Rückkopplungsoptionen eine Lernberatung in Anbetracht der darüber liegenden didaktischen Ebenen hat. So kann ein Lernberater den Verantwortlichen der Blockebene[5] kommunizieren, dass bestimmte Kursinhalte an der Realität einer beratungssuchenden Person vorbeigehen und aufgrund dessen die Lernmotivation fehlt. Andererseits könnte die beratungssuchende Person individuell abgestimmte Themen einfordern. Die Lernberatung hätte auf diese Weise durch die Stimme des Lerners eine Wirkung auf die Blockebene. Ebenso ist eine Rückkopplung zwischen Lernberatung und Institutionsebene möglich, wenn ein Lernberater im Anschluss die Rolle eines Organisationsberaters übernimmt und gemeinsam mit der Instituts-/Einrichtungsleitung (z.B. im Falle einer Sprachschule) bespricht, wie sich die „Philosophie“ der Schule in Richtung „offener Unterricht“ verändern könnte.

4 An dieser Stelle wird die institutionsbezogene Beratung außer Acht gelassen, obwohl diese – wie bereits erwähnt – eine Bedeutung für erfolgreiche Lernberatung hat.

5 Die Blockebene bezieht sich auf didaktische Blöcke innerhalb eines Unterrichtstages, z.B. einen Block von 2–4 Unterrichtseinheiten. Siehe für die Unterscheidung von Handlungsebenen auch (Weinberg, 1999, S. 49–50).

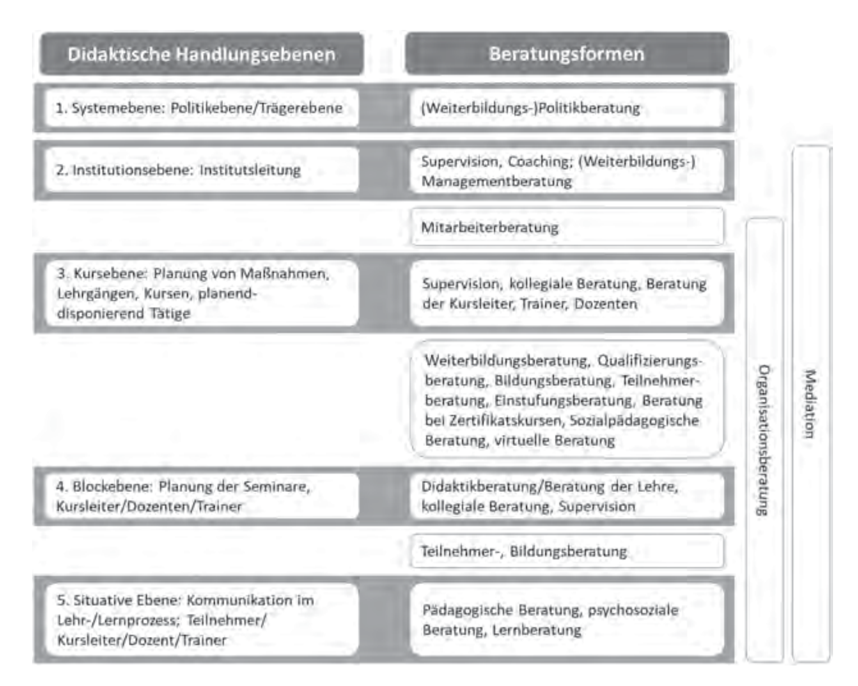


Abb. 3: Didaktische Handlungsebenen und Beratungsformen (in Anlehnung an Sauer-Schiffer, 2004, S. 32)

Auf der unteren situativen Ebene ist Lernberaten eine der wichtigen pädagogischen Handlungsformen, zu welchen auch Unterrichten/Lehren gehört (Abbildung 4).

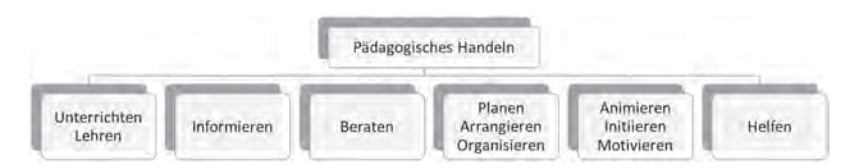


Abb. 4: Pädagogisches Handlungswissen (in Anlehnung an Sauer-Schiffer, 2004, S. 22; Sauer-Schiffer, 2006, S. 15)

Diese unterschiedlichen Handlungsformen können bei unterschiedlichen Personen verantwortet sein. So können die Lehrkraft sowie der die (Lern)Berater unterrichtende Personen sein. Innerhalb einer Einrichtung kann beispielsweise eine Eingangsberatung (Ermittlung von Voraussetzungen, Kompetenzen, Interessen usw.) und eine darauf aufbauende

Kurswahlberatung (Vorschlag zu einer Kurszuordnung, mögliche Bildungswege) von einer Person, eine kursübergreifende Lernberatung von einer zweiten Person und eine (Lern)Beratung innerhalb eines Kurses von einer Lehrkraft übernommen werden. All diese Personen handeln dabei pädagogisch. Abbildung 4 ist also nicht so zu verstehen, dass sich die verschiedenen pädagogischen Handlungsformen gegenseitig ausschließen. Vielmehr ist stets von pädagogischen Handlungsprofilen auszugehen. Eine Lehrkraft wird die meiste Zeit unterrichten, sie kommt aber immer wieder in die Situation, einen Lerner während (ggf. auch nach) der Kurszeit zu beraten (im Sinne einer Lernberatung), ihn zu informieren und/oder wird im Idealfall aufgrund von Lernberatung den Unterricht lernerorientiert planen. In diesem Fall wird sie u.U. auch stärker animieren/motivieren und den Lernern helfen, im Rahmen eines offenen Unterrichts eigene Lernziele zu definieren, zu planen, umzusetzen und zu evaluieren.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass das didaktische Handeln einer einzelnen Lehrkraft verschiedenen Rollen zugeordnet werden kann, innerhalb derer unterschiedliche Entscheidungen getroffen werden. Eine Lehrkraft hat somit gleichzeitig die Rolle des „Lehrers“ sowie andere Rollen, wie bspw. die des „Unterrichtsplaners“. Die Rolle „Lernberater“ kann deshalb eine Verbindung zwischen den verschiedenen Rollen herstellen, sofern gleichzeitig im eigenen Unterricht beraten wird. Durch die Lernberatung können nicht nur gezielt einzelne Teilnehmer bei Lernproblemen unterstützt werden, sondern zusätzlich wichtige Hinweise gesammelt werden, ob der Unterricht stärker individualisiert werden muss. Dementsprechend kann die Unterrichtsplanung angepasst werden. Aus der Lernberatung im Unterricht können kleine individualisierte Lernprojekte für einzelne Teilnehmer hervorgehen, die der Lernberater initiiert und zu welchen er ggf. animieren muss.

3. *Theoretische Grundlagen zur Beratung*

Die bisherigen Ausführungen haben sich mit (Lern)Beratung in einem erwachsenenbildnerischen Kontext befasst, ohne dass bis jetzt klar geworden ist, was Lernberatung ist (sieht man von der anfänglichen Definition ab). Im Folgenden soll (Lern)Beratung genauer behandelt werden, denn zu (Lern) Beratung gehören nicht nur Beratungsmethoden oder Gesprächsführungstechniken, sondern auch erkenntnis- und lerntheoretische Grundlagen.

DAS NEUE VHS PROGRAMM
DAS NEUE VHS PROGRAMM

Abb. 5: Beispiel für konstruiertes Lesen (aus Feldmeier, 2010, S. 8)

Abbildung 5 enthält ein Beispiel dafür, welche Prozesse beim Lesen ablaufen. In beiden Zeilen kann dasselbe gelesen werden: „Das neue VHS-Programm“. Werden jedoch das ‚A“ im Wort „Das“ (obere Zeile) und das „H“ in der Abkürzung (untere Zeile) verglichen, so fällt auf, dass es sich dabei um dieselbe Form handelt, die einmal als „A“ und einmal als „H“ gelesen werden. Man mag darüber zunächst ein wenig stolpern, aber „Das neue VHS-Programm“ zu lesen, fällt letztlich nicht schwer (vgl. auch Feldmeier, 2010, S. 8–15). Dieses Beispiel verdeutlicht, dass wir nicht das lesen, was tatsächlich auf dem Papier steht, sondern das, was für uns Sinn ergibt. Der Leseprozess ist ein Konstruktionsprozess, mit dem Sinn erzeugt wird. In diesem Konstruktionsprozess spielen weitere Kompetenzen eine wichtige Rolle, z.B. grammatikalische Kompetenz und Wortschatz. Ein zweites Beispiel: In einer WG-Küche hält am Morgen ein Student eine Kaffeetasse in der Hand und sagt während des Essens zu seinem Mitbewohner „*Kannst du mir bitte die hmpf geben?*“. Der Mitbewohner sitzt am Tisch und sieht dort Zucker, Milch und eine Banane. Er reicht die Milch weiter. Wenn er sich „angestellt“ hätte, hätte er fragen können: „*Was möchtest du noch mal genau?*“. Er zieht aber verschiedene Kompetenzen (hier definiert als Wissensbestände, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen) heran, um aus der Lautfolge */hmpf/* einen Sinn zu konstruieren. Durch seine Einstellung ist er überzeugt, dass er aus */hmpf/* etwas Sinnvolles heraushören kann. Aus seinem kulturellen Wissen weiß er, dass morgens oft Kaffee oder Tee getrunken wird und dass sowohl Milch als auch Zucker dazugegeben werden kann. Durch Kontextwissen weiß er, was sich auf dem Tisch befindet. Sein grammatikalisches und kulturelles Wissen grenzt letztlich die Wahl zwischen Milch und Banane ein, sodass er die Milch weiterreicht. Dieses Beispiel veranschaulicht, wie schnell auch im Hörverstehen Sinn konstruiert wird: Wir lesen und hören nicht, was tatsächlich geschrieben oder gesprochen wird, sondern was für uns und unser Handeln im sozialen Leben sinnvoll erscheint. Für didaktische Entscheidungen bedeuten diese Beispiele, dass die Alphabetisierungsarbeit nicht nur technische Aspekte beinhalten darf, mit denen eine Person lediglich dazu in der Lage wäre, das Tatsächliche zu lesen oder hörend zu verstehen. Vielmehr muss die Alphabetisierungsarbeit ganzheitlich verstanden und den technischen Kompetenzen (Dekodierungs- und Enkodierungsfähigkeit) noch zahlreiche Kompetenzen systematisch beigefügt werden, welche

die Konstruktion von Sinn erst möglich machen.[6] In diesem Fall kommt man kaum umhin, Alphabetisierung anwendungsorientiert auszurichten und daher im Rahmen von Grundbildung zu planen. Die Beispiele bedeuten aber auch, dass der von der Lehrkraft gelieferte Input nie so aufgenommen wird, wie er gegeben worden ist. Auf der Grundlage des Inputs konstruiert der Lerner das, was für ihn sinnvoll ist. Die Unterscheidung Input/Intake betrifft somit nicht nur kognitive Verarbeitungsprozesse in dem Sinne, dass nur das gelernt wird, was aus dem Input kognitiv verarbeitet werden kann. Diese Erwartung/ Hoffnung nämlich setzt voraus, dass der Input tatsächlich beim Lerner ankommt, der Lerner aber nur einen Teil dieses Inputs verarbeitet und letztlich lernt. Aus Sicht des Konstruktivismus (vgl. Simon, 2020; Grotlüschen & Pätzold, 2020) lässt sich nicht sagen, was der Lerner aus dem Input konstruiert hat. Denkbar ist auch, dass das, was der Lerner überhaupt verarbeiten kann, erst bedingt hat, was der Lerner aus einem Input wahrnimmt.

Diese Idee führt zur Systemtheorie, die als Theorie sozialer Systeme eng mit dem Namen Niklas Luhmann (2020) verbunden ist. Luhmanns Theorie nimmt ihren Anfang u.a. in Arbeiten aus der Biologie. Maturana & Varela (2021) beschreiben, wie sich lebende Systeme neu erschaffen. Die Grundidee ist gut verständlich, wenn bspw. Zellen betrachtet werden (vgl. Simon 2020, S. 33; vgl. von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 111): Hautzellen etwa erneuern sich im Körper, sie sterben ab und werden ersetzt. Hautverletzungen führen ebenfalls dazu, dass neue Hautzellen gebildet werden. Solange der Mensch lebt, findet dieser Erneuerungsprozess unentwegt statt (Autopoiese; vgl. Maturana & Valela 2021, S. 55). Dabei werden bei der Reproduktion von Zellen ausschließlich biochemische Stoffe verwendet, die in der Zelle vorhanden sind (selbstreferenziell). Durch diese biochemischen Prozesse (Operation) werden dann neue Zellen gebildet, wobei ausschließlich Hautzellen daraus hervorgehen (operationelle Geschlossenheit). Ausgehend von dieser Grundidee entwickelt Luhmann seine Theorie für soziale Systeme. Auch soziale Systeme sind operationell geschlossen und durch das Merkmal der Autopoiese gekennzeichnet, die Selbstreferenzialität beinhaltet. Analog zu biologischen Systemen produzieren, reproduzieren und stabilisieren sich soziale Systeme selbst. Sie verwenden dafür systemdefinierende Operationen (Kommunikation) und sind gegenüber der Umwelt (alles andere, was das System selbst

6 Diese Forderung kann am besten eingelöst werden, wenn die Alphabetisierung anwendungsorientiert gedacht wird. Wird dabei von einem fremdsprach-theoretischen Hintergrund ausgegangen, so wird die Alphabetisierung mit sprachlichen Domänen verknüpft (vgl. Europarat, 2001, 2018, 2020; Council of Europe, 2022). Wird bei der Alphabetisierungsarbeit eher von einem erziehungswissenschaftlichen/ erwachsenenbildnerischen Hintergrund gesprochen, so wird die Alphabetisierungsarbeit mit der Grundbildung verknüpft. Beide Ausgangsperspektiven stellen jedoch sicher, dass die Alphabetisierung an der tatsächlichen Lebenswirklichkeit anknüpft.

nicht ist) operationell geschlossen. Für Luhmann ergibt sich die Systembildung durch die Differenzierung zwischen System und Umwelt (Luhmann 2020, S. 64). Die Umwelt kann nicht definiert werden, besteht aber u.a. aus Systemen, die wiederum beschrieben werden können. Das System selbst kann ohne die Umwelt nicht bestehen. Es passt sich ihr an und stabilisiert sich. Das klingt zunächst sehr abstrakt, lässt sich aber gut auf Beratungs- oder Lernsituationen übertragen und ergänzt die zuvor beschriebene konstruktivistische Sichtweise zu einer systemisch-konstruktivistischen Theoriegrundlage.

Luhmann unterscheidet drei Arten von Systemen: Ein System kann ein Leben (biologisches System), ein Bewusstsein[7] (psychisches System) oder ein soziales System sein. Diese drei Arten von Systemen operieren unabhängig voneinander und sind dennoch miteinander verbunden (d.h. strukturell gekoppelt; vgl. von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 117–118). Der Mensch besteht somit aus zwei strukturell gekoppelten Systemen: einem biologischen und einem psychischen System. Da Menschen jedoch nicht allein existieren können, sind sie immer Teil eines sozialen Systems. Von Schlippe & Schweitzer (2016) schlagen in Anlehnung an Luhmann eine differenzierte Sichtweise vor, die für die systemische Beratung von Interesse ist.

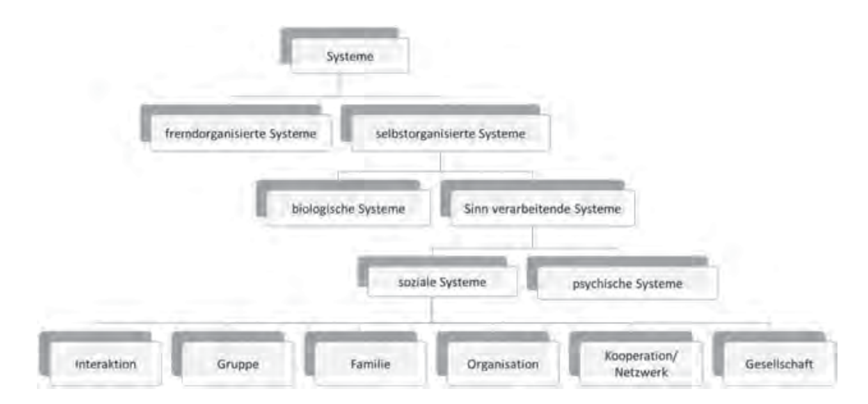


Abb. 6: Arten von Systemen (in Anlehnung an von Schlippe & Schweitzer 2016, S. 129)

7 Das psychische System ist nicht mit einem Menschen oder den Teilnehmer eines Kurses gleichzusetzen. Ein Mensch ist im Sinne der Systemtheorie eine Anzahl von Systemen, von denen die wichtigsten die biologischen Systeme (zusammengefasst als Körper, bestehend aus Ohr/Gehör-System, Augen-System usw.) und das Bewusstsein sind. Erkenntnistheoretisch ist nur das Bewusstsein von Interesse. Augen und Ohren sind selbstverständlich unabdingbar für das Wahrnehmen von Ereignissen. Die Bewertung und Verarbeitung von Wahrnehmungen und die sich daraus ergebenden Erkenntnisse finden jedoch ausschließlich im psychischen System (Bewusstsein) statt. Der Körper und das psychische System sind jedoch strukturell gekoppelt und bedingen sich. Das eine

Bereits flüchtige Begegnungen (Interaktion), ein Restaurantbesuch etwa, können im Sinne eines lebenden sozialen Systems betrachtet werden, das sich autopoietisch verhält (von Schlippe & Schweitzer 2016, S. 130). Dasselbe gilt auch für Gruppen (z.B. Lerngruppen/Unterricht), die Familie oder eine Sprachschule (Organisation) (von Schlippe & Schweitzer 2016, S. 128–141). Das wesentliche Merkmal dieser sozialen Systeme ist, dass sie sich autopoietisch am Leben erhalten und dafür Kommunikation als Operation verwenden (Luhmann 2020, S. 89). Der einzelne Mensch (bestehend aus einem strukturell gekoppelten biologischen und psychischen System) stellt dabei die Umwelt des sozialen Systems dar, welches aufgrund seiner operationellen Geschlossenheit nicht direkt beeinflusst, sondern lediglich perturbiert werden kann (vgl. Maturana & Varela 2021, S. 60). Genauso verhält es sich aber, wenn das Individuum als System und der Unterricht als seine Umwelt betrachtet wird: Der Unterricht kann nicht das psychische System des Lerners direkt beeinflussen, sondern lediglich perturbieren (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 118). Das psychische System (das Bewusstsein des Lerners) übersetzt diese Perturbation (z.B. eine Regelerklärung) mit Hilfe der eigenen Operationen (denken/ fühlen). Es ist somit in keiner Weise voraussagbar, welche Wirkung eine Instruktion haben wird. Dabei geht die Systemtheorie nicht von linear kausalen Beziehungen aus, sondern eher von zirkulärer Kausalität:

> *Zirkularität bezeichnet eine Haltung oder Sichtweise, mit der wir die Dinge in ihrer Wechselwirkung aufeinander betrachten. A wirkt auf B ein, worauf B wieder auf A einwirkt und A wiederum auf B und so weiter. Wo dieser Prozess anfängt, lässt sich nicht sagen, grafisch wird dies als Kreisprozess ohne Anfang oder Ende dargestellt. (Schwing & Fryszer, 2017, S. 209)*

Zur Bedeutung von zirkulärer Kausalität in sozialen Systemen schreiben schon Watzlawick et al. (2017), dass Handlungsreihen zwischen zwei Personen zwar einen Anfang haben, dass aber „[. . .] dieser Ausgangspunkt meist allen Partnern längst nicht mehr erinnerlich [ist]“ (ebd., S. 69). Diese Zirkularität im sozialen System lässt sich auch auf das psychische System eines Menschen übertragen. Die Operationen, mit denen sich ein psychisches System (Bewusstsein) autopoietisch reproduziert sind Gedanken und Gefühle, das heißt, dass ein Lerner (als Bewusstsein) Gedanken und Gefühle nur aus den bereits in ihm vorfindlichen Gedanken und Gefühlen reproduzieren kann. Der Lernimpuls einer Lehrkraft (d.h. einer Umwelt aus der Sicht des Lerners als psychisches System) wirkt wie ein Windstoß, der im Lerner in selbstreferenzielle Denk- und Fühlprozesse übersetzt wird. Der Lerner konstruiert dabei mit Hilfe der eigenen Denk- und Gefühlstrukturen weiteres Denken

---

System kann ohne das andere nicht bestehen. Genauso verhält es sich beim psychischen und sozialen System. Beide Systeme sind aufeinander angewiesen, um zu existieren.

und Fühlen. Sein Lernen entspricht somit in vielen Fällen nicht dem, was von der Lehrkraft (als Umwelt) intendiert worden ist. Das beginnt bereits mit der Wahrnehmung des Lerners, die im weiteren Schritt intern bewertet wird (Gefühl) und zu einem Gedanken werden kann: Der Lerner nimmt nicht wahr, was die Lehrkraft möchte, sondern nur das, was sein inneres System erlaubt. Es verarbeitet die Wahrnehmung nur so, dass sie im Einklang mit dem inneren psychischen System steht.

Wird ein soziales System betrachtet, in dem die Menschen die Umwelt darstellen, so ist Kommunikation darin die Operation zur Autopoiese. Das soziale System besteht aus Kommunikation und reproduziert sich ausschließlich mit Hilfe von Kommunikation. So ist im Zusammenhang mit geringer Literalität immer wieder auf das negative Selbstbild von Lernenden hingewiesen worden. Fuchs-Brüninghoff (1986) betont, dass im Rahmen von gescheiterten Schulbiografien ein negatives Selbstbild als wesentliches Merkmal von geringer Literalität zu betrachten ist. Es ist dabei unklar, ob das negative Selbstbild Ergebnis oder Ursache von geringer Literalität ist. Scheitern und negatives Selbstbild verhalten sich kausal zirkulär zueinander. Selbstbeschreibungen wie „Ich kann gar nichts!“ (Fuchs-Brüninghoff, 1989, S. 131) sind Beispiele solcher negativer Selbstbilder. In diesem Sinne ist auch zu beachten, dass im sozialen System ‚Familie“ die etablierte Kommunikation dafür sorgen kann, dass sich solche Selbstbilder formen und festigen. Dies ist der Fall, wenn sich innerhalb einer Familie Narrative etablieren, nach welchen die Person X immer die Schuldige ist oder die Person Y nie etwas versteht: „In Geschichten (Narrationen) werden Sinn und Bedeutung in sozialen Systemen gemeinsam sprachlich erzeugt [. . .], das Systemgedächtnis besteht aus Geschichten.“ (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 60). So entstehen negative Selbstbilder als sich selbst erfüllende Prophezeiungen.

4. Systemische Beratung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit

Wie einleitend erwähnt, hat sich die Lernberatung schon früh in den 1980er Jahre in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit vor allem auf der Grundlage individualpsychologischer Ansätze etabliert (Fuchs-Brüninghof, 1985; 2000; Tröster, 2000, S. 131). In den letzten Jahren aber wurde neben dem klientenzentrierten Ansatz (Rogers, 1995) vor allem der systemische Ansatz favorisiert (Lindemann, 2020; Bamberger, 2015). Das systemische Denken in der Beratung geht aus den zuvor beschriebenen erkenntnis-/lerntheoretischen Grundlagen hervor. Systemische Beratung befasst sich nicht primär mit den Problemen, sondern mit den sozialen Systemen der beratungssuchenden Personen (Bamberger, 2015, S. 28). Aus

diesem Grund ist es „ein wesentlicher Teil des Beratungsprozesses, die an dem Zustandekommen des ‚Problemzustands' beteiligten Personen und Kommunikationen zu identifizieren und in den Lösungsprozess – leibhaftig oder zumindest in Gedanken – mit einzubeziehen" (von Schlippe & Schweitzer 2016, S. 103–104). Systemische Lernberatung lenkt deshalb den Blick weg vom Lernproblem hin zu den sozialen Beziehungen und weg von den Ursachen des Problems (diese in der beratungssuchenden Person vermutet) hin zu dem Nutzen des Problems für die Beziehungen. Das Problem wird somit nicht (linear) ursächlich mit einer Person (mit „individuellen Eigenschaften"; Schwing & Fryszer, 2017, S. 220) in Verbindung gebracht, sondern mit der Wechselwirkung zwischen Personen: Es gibt keinen Schuldigen, sondern ausschließlich Verantwortliche und ggf. Nutznießer (Simon & Rech-Simon, 2021, S. 271). Wie bereits erwähnt, wird in der systemischen Beratung ergänzend auch mit der klientenzentrierten Beratung gearbeitet, etwa im Falle der als etabliert geltenden Sprachlernberatung an Universitäten (vgl. Kleppin & Spänkuch, 2014; Spänkuch, 2014). Von der klientenzentrierten Beratung werden vorrangig das Menschenbild der humanistischen Psychologie (vgl. Pätzold 2004, S. 63–65), z.B. freier Wille des Menschen, Selbstaktualisierungsdrang (vgl. Rogers, 2020, S. 26–27) sowie die therapeutische Haltung übernommen, die sich im Konzept der Nicht-Direktivität (Rogers, 1995, S. 116) und des aktiven Zuhörens (Rogers & Farson, 1987) niederschlagen.

Die Lernberatung für zugewanderte Menschen steckt hingegen noch in den Kinderschuhen, obschon entsprechende curriculare Vorgaben vorhanden sind (vgl. ÖIF, 2022, S. 79–81; BAMF, 2015, S. 15; Council of Europe, 2022). Es gibt jedoch aktuelle Entwicklungen, die insbesondere im Rahmen von Integrationskursen vielversprechend erscheinen. So finanzierte das BAMF in den Jahren 2017/2018 das Projekt „Soziale Begleitung im Integrationskurs", mit dem ein Instrument zur Verfügung gestellt worden ist, das eine große Schnittmenge mit der Lernberatung aufweist. Ab 2019 wurde dieses Projekt „um den Schwerpunkt Lernbegleitung (Lernberatung) erweitert", um „vor allem die Nachhaltigkeit beim Lernen zu erhöhen und die Teilnehmer beim ‚Lernen lernen' zu unterstützen" (Faltermeier, 2022, S. 71). Seit 2021 wird zudem ein Team-Teaching für Alphabetisierungskurse finanziert, das konzeptionell ebenfalls eine große Schnittmenge mit Lernberatung aufweist. (Faltermeier, 2022). Es besteht deshalb die Hoffnung, dass sich Lernberatung in der Alphabetisierungsarbeit für zugewanderte Erwachsene erstmalig etablieren kann. In diesem Zusammenhang sind das LeLeBe-Projekt (Markov et al., 2015) oder das Alphalernberatungsprojekt (Bechauf et al., 2021; Feldmeier et al., 2022) zu nennen, die sich dem Thema Lernberatung widmen. So werden im Rahmen der Alphalernberatung Erwachsene mit Alphabetisierungsbedarf dazu animiert, ihre schriftsprachlich bezogenen Probleme in Eigenregie zu lösen. Damit hat der Ansatz eine Schnittmenge zur humanistischen Psychologie und

der klientenzentrierten Beratung, bei der davon ausgegangen wird, dass die Lösung eines Problems stets von der beratungssuchenden Person gefunden werden kann. Wird dieser Ansatz um systemische Komponenten ergänzt, so wird deutlich, dass die möglichen Lösungen für das Problem ggf. auch in den verschiedenen Ressourcen (z.B. soziale Ressourcen) der beratungssuchenden Person gegeben sein können. Abbildung 7 veranschaulicht die Phasierung im Beratungsprozess.

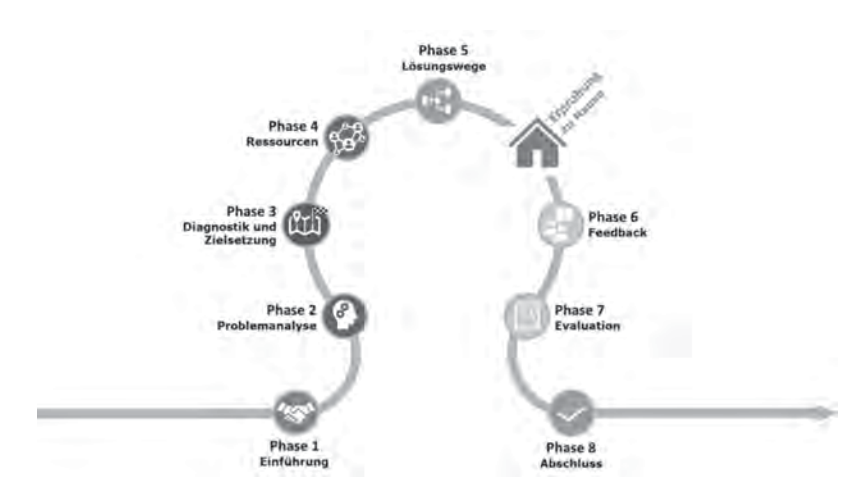


Abb. 7: Phasierung in der Alphalernberatung (aus Bechauf et al., 2021, S. 4)

In der ersten Phase wird u.a. geklärt, dass die Verantwortung für das Finden einer Lösung bei der beratungssuchenden Person selbst liegt und dass Beratung nicht in Form von Einzelunterricht stattfindet. Eigenverantwortung ist auch in der zweiten Phase wichtig, wo die beratungssuchende Person dabei unterstützt wird, das eigentliche Problem zu beschreiben. Bereits in dieser Phase kann deutlich werden, dass es nicht nur um ein Lernproblem gehen kann, sondern z.B. auch um verschiedene Konflikte innerhalb einer Familie. Bei der dritten Phase wird die beratungssuchende Person dazu angeleitet, die eigenen Kompetenzen einzuschätzen: Das können schriftsprachliche, zweitsprachliche oder lernbezogene Kompetenzen sein. Vor diesem neuen Hintergrund kann die Problemanalyse (Phase 2) daher noch einmal hinterfragt werden. Der systemische Ansatz zeigt sich auch in der vierten Phase, in der die verschiedenen Ressourcen analysiert werden. Hier können z.B. zirkuläre Fragen (vgl. Patrzek, 2015, S. 22) wichtig sein, die ein Perspektivenwechsel erlauben. Bei zirkulären Fragen wird auf das Problem aus Sicht anderer Personen geschaut („*Was hält wohl Ihre Schwester davon, dass Sie*

den Alphabetisierungskurs besuchen?“, „Jetzt, wo sie ein wenig Lesen und Schreiben können und Ihren Eltern helfen: Was glauben Sie, was Ihr Bruder darüber denkt?“). Die Ergebnisse der vorherigen Phasen fließen dann in die Festlegung eines Handlungsplans, der zur Lösung des Problems führen soll. Nach der Umsetzung des Handlungsplans steht eine Feedbackphase durch die beratungssuchende Person. Hier besteht die Möglichkeit, dass darüber berichtet wird, dass der Handlungsplan nicht umgesetzt werden konnte. Grund dafür könnte z.B. sein, dass bestimmte personelle Ressourcen nicht genutzt werden konnten (*„Mein Bruder wollte mir nicht helfen.“*). In einem solchen Fall führt Phase 6 zurück zu Phase 4, in der noch einmal über die Ressourcen gesprochen wird. Ein solches Vorgehen ist typisch für Beratungsprozesse, die in den seltensten Fällen ohne Rückgriffe auf vorherige Phasen linear von Anfang bis Ende ablaufen können. Sollte das Feedback aber positiv verlaufen, kann in Phase 7 auf das ursprüngliche Problem und seine Lösung zurückgeschaut werden. Somit blickt die Evaluation auf die Vergangenheit. Dahingegen ist die letzte Phase (8) ein Ausblick in die Zukunft, bei dem geklärt wird, wie die Beratung sein sollte, damit sie noch einmal in Anspruch genommen wird.

In der knappen Beschreibung der Phasierung im Lernberatungsprozess scheinen die theoretischen Grundlagen des Konstruktivismus und der Systemtheorie sowie das Menschenbild der klientenzentrierten Beratung durch. In die Lernberatung müssen sowohl die beratungssuchende als auch die beratende Person u.U. hineinwachsen. Dies gilt insbesondere dann, wenn Lernberatung von Lehrkräften übernommen wird, die bis dahin ausschließlich unterrichtet haben (siehe Abbildung 4). Es empfiehlt sich deshalb, die Strukturelemente von Beratung zu beachten und darauf aufbauend wichtige Kompetenzen für die Lernberatung abzuleiten.

5. Strukturelemente von Beratung

Sauer-Schiffer (2004; 2004a) bespricht die Kompetenzen, die im Allgemeinen für die beratende Tätigkeit notwendig sind (Abbildung 7). Die Fähigkeit zur Selbstreflexion (z.B. mit Blick auf ethische Probleme, die sich ergeben können, wenn Beratungskontexte nicht den Interessen der Lerner entsprechen), Kommunikationsprozesse (z.B. im Rahmen von Gruppenberatungen; vgl. Cohn 2021), Kenntnisse der Methoden von Gesprächsführung (vgl. Lindemann, 2020) sowie anthropologische Annahmen (das Menschenbild) oder humanistische Annahmen (z.B. die Annahme, dass Beratungssuchende ihre Lernprobleme aus eigener Kraft lösen können). Schließlich ist auch diverses Fachwissen bedeutend, etwa im Fall von Organisationsberatung (vgl. König & Vollmer, 1994), in der das Wissen über ein System/eine Organisation wichtig ist.



Abb. 8: Strukturelemente von Beratung in der EB/AJB (in Anlehnung an Sauer-Schiffer, 2004, S. 47

Mit Bezug auf universitäre Sprachlernberatung beschreiben auch Lehker & Saunders (2022) Beratungskompetenz. Sie betrachten Beratung im Sinne einer reflexive Praxis: Darin ist die Fähigkeit zur Selbstevaluation in der Beratung eine Form von Qualitätssicherung, die durch Beratende selbst geleistet werden kann und zu einer professionellen Arbeitsweise zählt (Lehker & Saunders, 2022, S. 77–78).

Sie entfalten ihre Darstellung anhand eines Kompetenzbegriffs, der Wissensbestände, Fertigkeiten/Fähigkeiten und Haltungen/Einstellungen beinhaltet. Entlang dieser drei Säulen beschreiben die Autoren Beratungskompetenz und entwickeln ein (Selbst)Beurteilungsraster, das im Bereich „Fertigkeiten“ verschiedene Beratungstechniken aufgreift, darunter verbale Gesprächstechniken (z.B. „Die beratende Person nutzt zirkuläre Fragen.“), nonverbale Gesprächstechniken (z.B. „Die beratende Person signalisiert ihre nicht-hierarchische Rolle in der Beratung“), Hypothesen-/Diagnosekompetenz (z.B. „Die beratende Person bildet Hypothesen zu möglichen Zusammenhängen innerhalb der Lernthematik, ohne sie den Ratsuchenden direkt verbal zu präsentieren.“), Techniken zur Strukturierung („Die beratende Person macht Lernressourcen zugänglich.“) oder Kompetenz zur Reflexion (z.B. „Die beratende Person begegnet Rollenkonflikten (eigene Tätigkeit im

Unterricht vs. in der Beratung) aktiv.“) (Lehker & Saunders, 2022, S. 87). Der Bereich der „Wissensbestände“ beinhaltet lerntheoretisches Wissen (z.B. „Wissen über Lernen, z.B. Lernen und Autonomie, Lernen als soziale Aktivität.“), fremdsprachendidaktisches Wissen (z.B. Pädagogisches Wissen.“), Wissen aus Bezugsdisziplinen (z.B „Wissen über die Persönlichkeitsentwicklung.“), beratungsbezogenes Fachwissen (z.B. „Wissen über Instrumente, Methoden, Techniken und Ressourcen der Beratung.“), Organisationswissen (z.B. Kenntnis der Organisation/er Institution/des Systems.“) sowie sonstiges Wissen (z.B. Kenntnisse über wissenschaftliches Arbeiten.“) (Lehker & Saunders, 2022, S. 88). Schließlich widmen sich die Autoren auch dem Bereich der „Haltungen und Einstellungen“. Hier werden allgemeine Einstellungen (z.B. „Achtsamkeit“, „Fähigkeit, positiv zu denken.“) sowie beratungsspezifische Einstellungen (z.B. „Auftrags- und Zielorientierung“, „Kritische Reflexivität“) betrachtet (Lehker & Saunders, 2022, S. 89).

6. Lernberaten lernen mit Hilfe des YouTube-Kanals Alphalernberatung

Im Zusammenhang mit dem Alphalernberatungsprojekt haben auch Bechauf et al. (2021a) beschrieben, wie sich Personen mit Hilfe eines Selbstbeurteilungsrasters hinsichtlich ihrer Beratungskompetenz einschätzen können. Auch sie gehen vom Kompetenzbegriff aus, der Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet und mit Motivation, Volition und soziale Bereitschaft verbindet (Bechauf et al., 2021, S. 1). Ergänzend kommen noch Fachwissen, Erfahrungen, Gefühle, Werte oder Interessen hinzu. Als Zielgruppe für die Anwendung des Selbstbeurteilungsrasters definieren die Autoren „Personen, die entweder bereits in der (Lern-)Beratung tätig sind (häufig sind das Mitarbeitende sozialer Einrichtungen) [. . .] oder solche, die bereits lehren und alphabetisieren (sei es in DaM- oder DaZ-Kontext), jedoch noch nicht beratend tätig sind.“ (Bechauf et al., 2021, S. 3). Das Selbstbeurteilungsraster deckt daher die Bereiche Beratung und Alphabetisierung ab.

Das Selbstbeurteilungsraster enthält Deskriptoren in Form von „Ich kann“-Beschreibungen, mit deren Hilfe Beratungsinteressierte ihr Wissen und ihre Kompetenzen anhand einer Dreierskala einschätzen können. Folgende Tabelle gibt einige Beispiele für die verschiedenen Kompetenzbereiche:

Tabelle 1: Aufbau des Selbstbeurteilungsrasters im Projekt Alphalernberatung

Fachwissen	Grundlagen zu geringer Literalität (z.B. „Ich kann auf Wissen über mögliche Hintergründe und Ursachen geringer Literalität zurückgreifen.“)
	Grundlagen zur Diagnostik von geringer Literalität (z.B. „Ich kann auf Wissen über unterschiedliche Alphalevel zurückgreifen.“)
	Grundlagen zu Schriftspracherwerb (z.B. „Ich kann auf Wissen über verschiedene Modelle des Schriftspracherwerbs zurückgreifen.“)
	Grundlagen zur Alphabetisierung (z.B. „Ich kann auf Wissen über verschiedene Methoden der Alphabetisierung (z.B. Anlautmethode, Silbenmethode, Morphemmethode) zurückgreifen.“)
	Vereinfachte Sprache als kommunikative Barriere (z.B. „Ich kann auf Wissen über mögliche Stolpersteine von Fachtexten zurückgreifen.“)
	Lernautonomie (z.B. „Ich kann auf Wissen über Lernstrategien zurückgreifen.“)
	Grundlagen von Beratung (allgemein) (z.B. „Ich kann auf Wissen über Fragetechniken (z.B. zirkuläre Fragen, Skalierungsfragen) zurückgreifen.“)
Methoden	Diagnostik zur geringen Literalität (z.B. „Ich kann das Alphalevel einer gering literalisierten Person einschätzen.“)
	Vereinfachte Sprache (z.B. „Ich kann meinen eigenen Sprachgebrauch hinsichtlich potenzieller sprachlicher Stolpersteine reflektieren.“)
	Lernautonomie (z.B. „Ich kann der beratungssuchenden Person zum jeweiligen Lernanlass passende Lernstrategien zeigen.“)
	Grundlagen Beratung (z.B. „Ich kann Zuhörtechniken (z.B. aktives Zuhören) anwenden.“)
	Grundlagen Alphalernberatung (z.B. „Ich kann das Anliegen der beratungssuchenden Person kooperativ erarbeiten (Phase 2: Problemanalyse).“)

(*wird auf nächster Seite fortgeführt*)

Tabelle 1: Fortsetzung

Beratungshaltung	Neutralität/Akzeptanz als wichtige Prinzipien von Beratung (z.B. „Ich bin dazu fähig und bereit, meine eigenen Wertvorstellungen so weit auszublenden, dass eine neutrale Beratung möglich wird.“)
	Selbstreflexionsfähigkeit (z.B. „Ich kann meine eigenen Schwächen und Stärken in Beratungssituationen einschätzen.“)
	Empathie, einfühlendes Verstehen und Nähe (z.B. „Ich kann die Perspektive und somit die Weltsicht der beratungssuchenden Person verstehen und akzeptieren.“)
	Authentizität und Echtheit in der Beratung (z.B. „Ich kann die Beratungssituation transparent gestalten.“)
	Achtsamkeit und Diversitätssensibilität (z.B. „Ich kann vorurteilsbewusst und weitgehend unvoreingenommen zuhören und beobachten.“)

Das Selbstbeurteilungsraster beinhaltet zusätzlich die Möglichkeit, sich auf Basis dieser Selbsteinschätzung mit Hilfe von YouTube-Videos grundlegendes Wissen und Kompetenzen anzueignen (David et al., 2022). Jeder Kompetenzbereich wird durch die Angabe von Schulungsvideos oder Literatur ergänzt, so dass sich die selbst einschätzenden Personen weiter zu den Kompetenzbereichen informieren können, in denen sie einen Informationsbedarf haben. Die Schulungsvideos sind im YouTube-Kanal[8] zum Projekt Alphalernberatung enthalten. Es sind 40 Videos, die sich wie folgt eingliedern lassen:

- 4 Videos zur Organisation/Projekt;
- 15 Videos zur Theorie (ca. 150 min);
- 13 Videos zur Praxis (ca. 103 min);
- 3 simulierte Beratungen (ca. 124 min);
- 5 Interviews mit Experten und Expertinnen (45 min–60 min pro Interview).

Grundlage für diese Videos waren die im Rahmen des Projektes durchgeführten 16-stündigen Fortbildungen. Mit den Schulungsvideos sollte diese Maßnahme im Projekt über die Projektlaufzeit hinaus verstetigt werden. Über die Nützlichkeit solcher YouTube-Kanäle zu einem bereits abgeschlossenen Projekt kann zurzeit nur wenig gesagt werden, da der Kanal nicht

8 Siehe https://www.youtube.com/channel/UCWKBlu5X43CpNw-QtHNK3ag.

Forschungsgegenstand, sondern vielmehr ein Nebenprodukt des Projektes war. Es lässt sich jedoch annehmen, dass mit einem solchen Kanal mehr Personen erreichen lassen, als dies im Rahmen von projektbezogenen – und daher zeitlich begrenzten – Workshops möglich ist. So konnten im Rahmen des dreijährigen Projektes „Alphalernberatung" zwischen 2019 und 2021 im Rahmen von neun Workshops lediglich 95 Personen erreicht werden, wobei zu bedenken ist, dass die Coronaregelungen die Teilnahme an den Workshops erschwert hat. Die Statistik im YouTube-Kanal (Stand Februar 2022) zeigt, dass es im Kanal 2641 Videoaufrufe gab, wobei einige Videos von deutlich mehr Personen aufgerufen wurden (siehe Abbildung 9). Die höchste Beliebtheit haben die Fachinterviews (z.B. Fachinterview mit Prof. Karen Schramm: 274 Aufrufe; Fachinterview mit Elisabeth Fuchs-Brüninghoff: 123 Aufrufe; Fachinterview mit Enke Spänkuch: 50 Aufrufe) gefolgt von den drei Beratungssimulationen (225 Aufrufe, 143 Aufrufe und 14 Aufrufe). Die Schulungsvideos zu Fachinhalten werden bis jetzt am wenigsten aufgerufen, wobei es dabei einige Themen gibt, die auf größeres Interesse stoßen (z.B. „Begriffe und Definitionen": 36 Aufrufe; „Schriftspracherwerb": 264 Aufrufe oder „Wie wird alphabetisiert?": 41 Aufrufe). Kritisch kann hier angemerkt werden, dass die Zahl der Aufrufe nichts darüber aussagt, wie lange die Videos angeschaut werden. YouTube gibt hier aber die Möglichkeit, genauere Statistiken zu hochgeladenen Videos zu bekommen. So zeigt Abbildung 9, dass die am häufigsten aufgerufenen Videos nicht notwendigerweise auch jene sind, die die höchste oder durchschnittliche Wiedergabezeit aufweisen. YouTube bietet insgesamt umfangreiche Möglichkeiten der statistischen Auswertung, etwa nach Zugriffsquelle (z.B. 565 Aufrufe durch eine YouTube-Suche), Region (z.B. 42 Aufrufe aus Serbien), Datum (z.B. die höchste Zahl von Aufrufen war am 06.11.2021) oder nach Gerätetyp (z.B. 1801 Aufrufe am Computer). Insgesamt stellt YouTube ein interessanter Weg dar, um fachliche Inhalte über eine Projektlaufzeit hinaus, für interessierte Personen zugänglich zu machen.

Video	Aufrufe ↓		Wiedergabezeit (Stunden)		Durchschnittliche Wiedergabedauer
Gesamt	**2.641**		**241,2**		**5:28**
Interview mit Prof. Dr. Karen Schramm	274	10,4 %	23,7	9,8 %	5:11
Schriftspracherwerb	262	9,9 %	24,0	10,0 %	5:30
Beratungsbeispiel: Probleme mit Schriftsprachlichkeit	225	8,5 %	21,6	9,0 %	5:46
Simulierte Beratung auf Grundlage des Alphalernberatungsportfolios	142	5,4 %	13,0	5,4 %	5:28
Das Team stellt sich vor - Alphalernberatung	125	4,7 %	4,6	1,9 %	2:12
Interview mit Elisabeth Fuchs-Brüninghoff	123	4,7 %	21,3	8,8 %	10:23
Systemische und personenbezogene Beratungsansätze	94	3,6 %	8,3	3,4 %	5:16
Interview mit Enke Spänkuch	62	2,4 %	9,6	4,0 %	9:16
Interview mit Peter Hubertus	50	1,9 %	11,8	4,9 %	14:07
Wie wird alphabetisiert?	41	1,6 %	2,2	0,9 %	3:13
Begriffe & Definitionen	36	1,4 %	1,1	0,5 %	1:51

Abb. 9: Die häufigsten Aufrufe mit gesamter und durchschnittlicher Wiedergabezeit

7. Fazit

Beratung ist im Sozialraum längst Realität. Auch in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit spielt Lernberatung seit den 1980er Jahren eine Rolle. In der Alphabetisierungsarbeit mit zugewanderten Erwachsenen sind jedoch erst in den letzten Jahren anfängliche Versuche unternommen worden, Lernberatung einzusetzen. Zurzeit besteht durch die Angebote für Lernbegleitung durch das BAMF sogar die Hoffnung, dass sich Lernberatung in der Arbeit mit zugewanderten Erwachsenen etablieren kann. Verschiedene Beratungsansätze wurden in der Vergangenheit ausprobiert, von denen hier primär der systemische Ansatz beschrieben worden ist, insofern für diesen Ansatz im Konstruktivismus und in der Systemtheorie eine sehr gute theoretische Grundlage vorliegt, durch die das Vorgehen in heutigen Ansätzen verständlich wird. Die Anforderungen an Lehrkräfte sind jedoch hoch, da Unterrichten und Beraten nicht nur unterschiedliche methodische Vorgehensweisen erfordern, sondern auch eine jeweils andere Haltung. Möglichkeiten, durch welche sich Lehrkräfte berufsbegleitend informieren können, fehlen noch, der YouTube-Kanal zum Projekt Alphalernberatung bietet allerdings eine anfängliche Möglichkeit, sich mit Hilfe einer Selbsteinschätzung über Lernberatung in der Alphabetisierungsarbeit zu informieren.

Literaturverzeichnis

BAMF (2015). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs, von* https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Zugriff am 16.08.2022).

Bamberger, G. G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung*. 5. Auflage. Beltz.

Bechauf, C.; Böddeker, J.; David, M.; Feldmeier García, A. & Krömer, L. (2021): *Konzept zur Alphalernberatung – Sozialraumorientierte Lernberatung für gering literalisierte Erwachsene mit/ohne Migrationshintergrund. Projekt Alphalernberatung* (AWO KV Bielefeld e.V./WWU Münster). Bielefeld, Münster. Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0, von https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/Alphalernberatung/konzept_alphalernberatung_stand_august_2021__1_.pdf (Zugriff am 16.08.2022).

Bechauf, C.; David, M. & Wind, Sonja (2021a). *(Selbst-)Einschätzung der Beratungskompetenzen für eine Alphalernberatung. Alphalernberatung – Sozialraumorientierte Lernberatung für gering literalisierte Erwachsene mit/ohne Migrationshintergrund*. (AWO KV Bielefeld e.V./WWU Münster). Bielefeld, Münster. Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0, von https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/Alphalernberatung/_iso-8859-1_q_selbst-_einsch_e4tzung_der_beratungskompetenzen_-_kompete_iso-8859-1_q_nzraster_alphalernberatende_5fstand_august_2021.pdf (Zugriff am 16.08.2022).

Cohn, R. C. (2021). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 20. Auflage. Klett-Cotta.

David, M.; Honervogt, J.; & Wind, S. (2022). Mit Schulungsvideos zur Beratung qualifizieren – die Alphalernberatung auf YouTube. In A. Feldmeier García; M. Haddara; M. David, Monika; S. Wind & J. Böddeker (Hrsg.), *Alphalernberatung: in der Grundbildung beraten. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 193–199). Waxmann.

Döbert, M.; & Hubertus, P. (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Bundesverband Alphabetisierung e.V./Klett. Online unter: https://alphabetisierung.de/wp-content/uploads/2020/08/Ihr-Kreuz-ist-die-Schrift.pdf (Zugriff am 16.08.2022).

Europarat (2001; 2018; 2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg/Berlin: Langenscheidt, von http://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989; https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (Zugriff am 16.08.2022).

Faltermeier, K. (2022). Lern- und Sozialbegleitung im Integrationskurs. In A. Feldmeier García; M. Haddara; M. David, Monika; S. Wind; & J. Böddeker (Hrsg.), *Alphalernberatung: in der Grundbildung beraten. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 71–80). Waxmann.

Feldmeier García, A.; Haddara, M.; David, M.; Wind, S. & Böddeker, J. (2022) (Hrsg.), *Alphalernberatung: in der Grundbildung beraten. Grundlagen und Praxisbeispiele.* Waxmann.

Feldmeier, A. (2010). *Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Klett.

Fuchs-Brüninghoff, E. (1985). Beratung – ein durchgängiges Element in der Alphabetisierung. *Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierung*, Heft 5, Anfangsberatung und Einstufung, 7–60.

Fuchs-Brüninghoff, E. (1986). Beratung – Hilfe zur Umdeutung des Selbstbildes. *Federlesen*, Nr. 1, 18–20. Online unter: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1991/fuchs-brueninghoff91_02.pdf (Zugriff am 16.08.2022).

Fuchs-Brüninghoff, E. (1989). Zeichen erkennen – Zeichen geben. Beratung und Lernen – Beratung und Lehren in der Erwachsenenbildung. *Beiträge zur Individualpsychologie*, Heft 11, 127–135.

Fuchs-Brüninghoff, E. (2000). Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In E. Nuissl; C. Schiersmann; & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 46., S. 81–92.

Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien*. wbv.

Grotlüschen, A.; Buddeberg, K.; Dutz, G.; Heilmann, L.; & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre, von unter.

Grotlüschen, A.; & Riekmann, W. (2011). Leo. – Level-One Studie. Presseheft. Universität Hamburg. Hamburg, von

Kleppin, K.; & Spänkuch, E. (2014). Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. Ein Vorschlag aus Bochum. In A. Berndt; & R.-U. Deutschmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 33–50). Peter Lang.

König, E.; & Vollmer, G. (1994). *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und* Methoden. 3. Auflage. Deutscher Studien Verlag.

Kurvers, J.; Minuz, F.; Naeb, R.; Rocca, L.; & Schramm, K. (2022). *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM).* Europarat https://www.researchgate.net/publication/361720525_LASLLIAM/link/62c14dfec0556f0d6318abd5/download. (Zugriff am 16.08.2022)..

Lehker, C.; & Saunders, C. (2022). Beratungskompetenzen (selbst)evaluieren – Überlegungen zu reflexiver Praxis, vielschichtiger Kompetenz und einem Instrument für Beratende. In A. Feldmeier García; M. Haddara; M. David, Monika; S. Wind; & J. Böddeker (Hrsg.), *Alphalernberatung: in der Grundbildung beraten. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 81–92). Waxmann.

Lindemann, H. (2020). *Systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie*. V&R.

Luhmann, N. (2020). *Einführung in die Systemtheorie*. 8. Auflage. Carl Auer.

Markov, S.; Scheithauer, C.; & Schramm K. (2015). *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen*. Waxmann.

Maturana, H. R.; & Varela, F. J. (2021). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. 9. Auflage. Fischer.

ÖIF (2022). *Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse*, von https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_fuer_Alphabetisierungskurse_2022.pdf. (Zugriff am 16.08.2022)

Patrzek, A. (2015). *Systemische Fragen. Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches*. Springer Gabler.

Pätzold, H. (2004). *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Schneider Verlag Hohengehren. Online-Zweitveröffentlichung (August 2013) in der Sammlung: Zweitveröffentlichungen in DIE-Autorenschaft. Online unter: http://www.die-bonn.de/doks/2013-lernberatung-01.pdf. (Zugriff am 16.08.2022)

Rogers, C. R.; & Farson, R. E. (1987). Active Listening. In R. G. Newman; M. A. Danzinger A.; & M. Cohen (Eds.), *Communication in Business Today*, von https://wholebeinginstitute.com/wp-content/uploads/Rogers_Farson_Active-Listening.pdf. (Zugriff am 16.08.2022)

Rogers, C. R. (1995). Die nicht-direktive Beratung. Fischer.

Rogers, C. R. (2020). *Eine Theorie der Psychotherapie*. 3. Auflage. Ernst Reinhardt.

Rokitzki, C. (2016). *Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori. Ein methodischer Ansatz für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch*. Tectum.

Rübsamen, H. (1987). Analphabetismus als Familienschicksal? In G. Kamper, Gertrud (Hrsg.), *Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung*. Band 2. (S. 152–154). Systemdruck GmbH.

Sauer-Schiffer, U. (2004). Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In U. Sauer-Schiffer (Hrsg.), *Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung?* (S. 9–65). Waxmann.

Sauer-Schiffer, U. (2004a). Die Handlungskompetenz Beratung: Herausforderungen für Pädagoginnen und Pädagogen in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung. In U. Sauer-Schiffer (Hrsg.), B*ildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung?* (S. 275–289). Waxmann.

Sauer-Schiffer, U. (2006). *Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung?* In U. Sauer-Schiffer; & M. Ziemons (Hrsg.), *In der Balance liegt die Chance. Themenzentrierte Interaktion in Bildung und Beratung* (S. 13–22). Waxmann.

Schiersmann, C. (2000). Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In E. Nuissl; C. Schiersmann; & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Nr. 46, Dez. 2000, von http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_04.pdf, S. 18–32. (Zugriff am 16.08.2022)

Schwing, R.; & Fryszer, A. (2017). *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die* Praxis. 8. Auflage. V&R.

Simon, F. B. (2020). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. 9. Auflage. Carl Auer.

Simon, F. B.; & Rech-Simon, C. (2021). *Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen. Ein Lehrbuch*. Carl Auer.

Spänkuch, E. (2014). Systemisch-konstruktivistisches Sprachlern-Coaching. In A. Berndt; & R.-U. Deutschmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 51–82). Peter Lang.

Tröster, M. (2000). Lernberatung in der Alphabetisierung/Grundbildung. Zwischen brüchiger Tradition und neuen Herausforderungen. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, (46), 127–133, https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_04.pdf. (Zugriff am 16.08.2022)

von Schlippe, A.; & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Band 2. 6. Auflage. V&R.

Watzlawick, P.; Beavin, J. H.; & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 13. Auflage. Hogrefe.

Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. DIE, von https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf. (Zugriff am 16.08.2022)

Ziemons, M. (2004). Überblick über das Praxisfeld: Grundbildung in der Wissensgesellschaft. In U. Sauer-Schiffer (Hrsg.), *Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung?* (S. 195–218). Waxmann.

Der Einsatz von Unterrichtsmitschnitten zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung für den Bereich des lexikalischen Lernens

Ralf Gießler (Wuppertal)

Abstract: Die Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung gilt als ein wichtiges Ziel der universitären Lehrerausbildung, welches durch videobasierte Settings mit zielgerichtetem Einsatz von Unterrichtsmitschnitten erreicht werden kann. In einer empirischen Studie wurde erstmalig die professionelle Unterrichtswahrnehmung von angehenden Englischlehrpersonen mit Hilfe von Unterrichtsmitschnitten exploriert, welche spezifische Situationen lexikalischen Lernens zeigen. Schriftliche Analysen dieser Unterrichtsmitschnitte wurden inhaltsanalytisch ausgewertet; sie verweisen auf das Potential mit Hilfe von Unterrichtsmitschnitten aufmerksamkeits- und wissensgesteuerte Verarbeitungsprozesse in Gang zu setzen und zu fördern. Die Darstellung der methodischen Anlage der Untersuchung ist so angelegt, dass Aufgabenformate und Settings der videobasierten Lehrerbildung auch auf andere Domänen sprachlichen Lernens übertragen werden können.

Keywords: professionelle Unterrichtswahrnehmung, Wortschatzarbeit, lexikalisches Lernen, Professionalisierung, Unterrichtsvideos, Unterrichtsmitschnitte

1. Einleitung

Eine professionelle Unterrichtswahrnehmung zeichnet sich durch das „Erkennen und wissensbasierte Interpretieren von lernrelevanten Situationen im Unterricht“ (Krammer et al. 2016: 358) aus. Die professionelle Unterrichtswahrnehmung stellt „einen bedeutsamen Indikator für die professionelle Handlungskompetenz der Lehrpersonen dar“ (Stürmer 2011: 6) und gilt generell als ein Teil der Expertise von Lehrpersonen (vgl. Sherin 2001, 2004; van Es/Sherin 2008; Stürmer 2011). In einer qualitativen Untersuchung wurden Unterrichtsmitschnitte eingesetzt, um herauszufinden, inwieweit angehende Fremdsprachenlehrkräfte fachdidaktisches Wissen zur Einschätzung von Situationen lexikalischen Lernens nutzen (Gießler 2018). In der Zusammenschau der Ergebnisse und des Untersuchungsdesigns werden Entwicklungsbedingungen und hochschuldidaktische Settings deutlich, die sich als förderlich für eine Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung in der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung erweisen können.

Die professionelle Unterrichtswahrnehmung (PUW) hat sich in den letzten Jahren zunehmend als ein eigenes Forschungsfeld entwickelt. In der bildungswissenschaftlichen Forschung (vgl. u.a. Stürmer 2011; Stürmer/Könings/Seidel 2012; Seidel/Stürmer 2014; Holodynski et al. 2016; Barth 2017) wurde die professionelle Unterrichtswahrnehmung bislang nur in Bezug auf pädagogisch-psychologische Facetten von Unterricht erforscht. Untersuchungen, welche sich mit der auf spezielle Bereiche fremdsprachlichen Lernens gerichteten Unterrichtswahrnehmung beschäftigen, stellen weiterhin ein Desiderat dar.

Angesichts der Relevanz der PUW für die Professionalität von Lehrkräften (Weger 2019) stellt sich für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften die Frage, wie sich die PUW in der universitären Lehrerausbildung fördern lässt. Was wissen wir über den Zusammenhang von Aufgabenformaten und Ergebnissen in Studien zur Förderung der PUW? Welche Aufgabenformate eignen sich, um speziell die PUW von angehenden Englischlehrkräften zu fördern? Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen für das Design von Aufgabenformaten und Settings in der videobasierten Lehrerbildung ziehen?

Nach der Klärung einzelner Begriffe (videobasierte Settings, Aufgabenformate und Beobachtungsprompts) sollen einige Forschungsbefunde zu Beobachtungsprompts aus Studien zur professionellen Unterrichtswahrnehmung referiert werden. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt nachfolgend auf der Beschreibung der Aufgabenformate, die in einem videobasierten Setting zur Förderung der PUW von angehenden Englischlehrkräften im Bereich des lexikalischen Lernens entwickelt wurden. Im Hinblick auf die Frage nach geeigneten Aufgabenformaten werden ausgewählte Ergebnisse aus den Daten (hier: schriftliche Analysen von Unterrichtsvideos aus dem Englischunterricht) der von mir durchgeführten englischdidaktischen Mehrfachfallstudie über die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung vorgestellt (vgl. Gießler 2016a, 2016b, 2018). Beispiele aus den Daten der Mehrfachfallstudie münden in Schlussfolgerungen für die Entwicklung von Aufgabenformaten in der videobasierten Lehrerbildung. Ausgehend von den Erfahrungen in dieser Studie sollen Entscheidungsfelder für das Design von Aufgabenformaten in videobasierten Ausbildungssettings skizziert werden.

Bevor einige Befunde zu Beobachtungsprompts vorgestellt werden, sind zunächst begriffliche Klärungen erforderlich, die für diesen Beitrag grundlegend sind. Ein Setting für den Einsatz von Unterrichtsvideos soll als das Gesamtpaket aller Materialien und Maßnahmen verstanden werden und umfasst insofern die Unterrichtsvideos, Aufgabenformate inklusive Bearbeitungsmodi und etwaige Beobachtungshilfen. Unter einer Aufgabe wird das gesamte Setting für den Einsatz des Unterrichtsvideos (Material inklusive Beobachtungsprompts) verstanden. Aufgabenformate lassen sich zum Beispiel

danach unterscheiden, ob Videoanalysen mündlich oder schriftlich durchgeführt werden oder welche Länge die eingesetzten Unterrichtsvideos haben. Vom Aufgabenformat, welches die Art des Videoeinsatzes einschließlich der Beobachtungsprompts umfasst, sollen die konkreten Beobachtungsprompts als Items unterschieden werden. Beobachtungsprompts sind Leitfragen für die Analyse des Unterrichtsvideos. Sie lenken die Beobachtung der Probanden. Zu unterscheiden sind hier offene von geschlossenen Formaten, wie sie z.B. in dem Tool OBSERVER zum Einsatz kommen (vgl. Stürmer/Seidel 2015).

2. Ausgewählte empirische Befunde zum Einsatz von Unterrichtsmitschnitten in der Lehrerbildung

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob nicht das Unterrichtsvideo per se einen hinreichend starken Prompt darstellt für die videobasierte Auseinandersetzung mit fremdsprachendidaktischen Fragestellungen und die Aktivierung von fachdidaktischen Wissensbeständen und Lehrerwissen. Wipperfürth (2015) hat mit ihrer Untersuchung zur Berufssprache von Englischlehrpersonen, die sie mit Hilfe von videobasierten Gesprächen zwischen Englischlehrpersonen untersucht, einen Bottom-up-Ansatz gewählt (Wipperfürth 2019). Die Auswahl von Situationen aus den videographierten Unterrichtsstunden erfolgt dabei durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Der Unterrichtsmitschnitt dient als Stimulus für die „Aktivierung handlungsleitenden Lehrerwissens“ (Wipperfürth 2015: 308) und „Erfahrungswissens“ (Appel 2000).

In Schwindts Studie mit Physiklehrkräften besteht das Ziel hingegen darin, „eine zielgerichtete und fokussierte Wahrnehmung der Unterrichtssituationen“ in Gang zu setzen (Schwindt 2008: 113). Um aus dem komplexen Unterrichtsgeschehen relevante Ereignisse herauszufiltern, kommt „gezielten Fragen, vor deren Hintergrund das Geschehen betrachtet werden kann, [. . .] eine wichtige Rolle für die vertiefende Analyse zu“ (ebd.). Der Fokussiertheitsgrad der Analyse ist in dieser Studie ein zentrales Kriterium für die Auswertung der schriftlichen Analysen von Unterrichtsmitschnitten. Dass 96,3 % aller Probanden „auf relevante Ergebnisse fokussieren und diese zu einer treffenden Beantwortung der Fragen zusammenführen“ (ebd. 152) ist ein Befund, der auf das selektive Wahrnehmen als eine wichtige Dimension der PUW verweist.

Brouwer/Robijns (2013) erproben in ihrer Studie zur fokussierten Auswertung von Videoaufzeichnungen in der Lehrerausbildung verschiedene Formen von Beobachtungshilfen für die Analyse von kurzen Videoclips. In ihrer Vergleichsstudie untersuchen sie die Auswirkungen von drei unterschiedlichen

Bedingungen: (A): keine Beobachtungshilfe, keine Zwischentitel in dem Clip, (B): globale Beobachtungshilfe, keine Zwischentitel, (C): strukturierte Beobachtungshilfe und Zwischentitel im Video. Hinsichtlich der Gesamtzahl der von den Probanden getätigten Aussagen unterscheiden sich die Bedingungen nicht signifikant voneinander (vgl. ebd.: 311 f.). Unterschiede zeigen sich jedoch bei der Qualität der Aussagen und der Einschätzung der unterschiedlichen Beobachtungshilfen durch die Probanden. Unter Bedingung C können die Autoren mehr interpretierende Aussagen feststellen. Die Probanden bewerten ein geringeres Ausmaß an Vorstrukturierung insgesamt positiver (A = 20 % und B = 23 %) als die strukturierte Beobachtungshilfe (C = 4 %). Die Autoren fassen ihre Ergebnisse wie folgt zusammen: „Je strukturierter die Beobachtungshilfe war, desto mehr Aussagen machten die Studierenden und desto eher befassten sie sich mit der Deutung der angeschauten Situation" (ebd.: 315). Die Beobachtungsprompts als Teil eines videobasierten Aufgabenformats in der Lehrerbildung übernehmen insofern eine wichtige Funktion sowohl für die Zahl der selektierten Situationen als auch für die Verarbeitung und das tiefergehende Interpretieren des Unterrichtsgeschehens über Sichtphänomene hinaus.

In dem Tool OBSERVER (vgl. u.a. Stürmer 2011) müssen Probanden sechs videographierte Unterrichtssituationen aus unterschiedlichen Fachrichtungen zu den Aspekten Zielorientierung, Lernbegleitung und Lernatmosphäre betrachten und Rating-Items bearbeiten:

Tabelle 1: Beispielitems aus dem Tool OBSERVER (vgl. Seidel/Blomberg/Stürmer 2010; Seidel/Stürmer 2014)

In the excerpt that you saw. . .	**disagree**	**disagree somewhat**	**agree somewhat**	**agree**
the teacher clarifies what the students are supposed to learn				
the students have the opportunity to activate their prior knowledge of the topic				
the students will be able to prepare for what's coming				

Diese geschlossenen Rating-Items realisieren als Beobachtungsprompts die Dimensionen der Unterrichtswahrnehmung. Die erste Aussage hat beschreibenden Charakter, die zweite Aussage erfordert die Klassifizierung einer Unterrichtssituation hinsichtlich ihres Potentials, das Vorwissen

der Schüler zu aktivieren, während die dritte Aussage eine Vorhersage eines Lernprozesses umfasst. Betrachtet man die Items unter einer didaktischen Perspektive, so fällt auf, dass jedes Item einen spezifischen Blickwinkel auf den Unterricht erfordert. Das erste Item zielt auf die Ziel- und Gegenstandsperspektive von Unterricht (z.B. Einführung oder Umwälzung der Wörter eines bestimmten Wortfeldes). Mit dem zweiten Item soll die Aufmerksamkeit auf die Lernprozesse gerichtet werden und der Proband muss überlegen, woran sich die Aktivierung von Vorwissen erkennen lässt. Das dritte Item zielt auf die Ebene der Lernunterstützung: Welche Möglichkeiten ergeben sich für die Lernenden im Unterrichtsverlauf, sich auf die Lernaufgabe und die nächsten Schritte im Lernprozess vorzubereiten? Mit Hilfe des standardisierten Instruments OBSERVER konnte in einer Studie mit mehr als 1.000 teilnehmenden Studierenden die Struktur professioneller Unterrichtswahrnehmung mit den drei Teildimensionen Beschreiben, Erklären und Vorhersagen empirisch nachgewiesen werden (vgl. Stürmer/Könings/Seidel 2012; Jahn et al. 2014; Seidel/Stürmer 2014). „Insgesamt ist festzuhalten, dass das Tool Observer mit dem angepassten Itempool aus der Skalierungsstudie professionelle Unterrichtswahrnehmung als eine Gesamtfähigkeit, differenziert in die drei Aspekte Beschreiben, Erklären und Vorhersagen, empirisch abbildet“ (Jahn et al. 2014: 18).

3. Aufgabenformate und Ergebnisse einer fremdsprachendidaktischen Mehrfachfallstudie zur professionellen Unterrichtswahrnehmung im Bereich der Wortschatzdidaktik (LexLern)

3.1 Ziel der Studie und Forschungsfragen

Die auf lexikalisches Lernen bezogene Unterrichtswahrnehmung von angehenden Englischlehrpersonen gilt bislang als unerforscht. Sie wird in einer qualitativen Mehrfachfallstudie erstmalig exploriert (Gießler 2018), um auf diese Weise die fremdsprachendidaktische Professionsforschung an das Forschungsfeld der professionellen Unterrichtswahrnehmung anzuschließen. Für die Erfassung der PUW im Bereich des lexikalischen Lernens baut diese Studie auf Befunden der bildungswissenschaftlichen Forschung auf, welche die professionelle Unterrichtswahrnehmung als eine Gesamtfähigkeit mit den drei Dimensionen Beschreiben, Erklären und Vorhersagen modelliert (u.a. Stürmer 2011; Seidel/Stürmer 2014; Jahn et al. 2014; Weger 2019). In der Literatur werden die Begriffe „Erklären“ und „Klassifizieren“ zum Teil synonym verwendet. Für die eigene Untersuchung wird der Begriff „Klassifizieren“

gewählt. Stürmer (2011: 8) sieht die Fähigkeit einer Lehrperson Unterrichtssituationen zu erklären dann als gegeben, wenn „die beobachtete Situation wissensbasiert“ klassifiziert und „somit theoretisches Wissen um lernwirksame Unterrichtskomponenten mit der Unterrichtspraxis“ verknüpft wird.

Es wird angenommen, dass durch eine Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung in dem Bereich des lexikalischen Lernens angehende Lehrpersonen bereits in der universitären Ausbildungsphase auf die anspruchsvolle Aufgabe vorbereitet werden können, lexikalisches Lernen im Englischunterricht zu ermöglichen. Zu diesem Zweck wird ein hochschuldidaktisches Designexperiment (vgl. Cobb et al. 2003) in Form eines wortschatzdidaktischen Seminars mit strukturiertem Einsatz von Unterrichtsvideos durchgeführt und evaluiert. Die von den Studierenden (N = 7) dieser Mehrfachfallstudie angefertigten schriftlichen Analysen von Unterrichtsvideos werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Auf der Grundlage der individuellen schriftlichen Analysen von jeweils sechs Unterrichtsvideos lassen sich individuelle Profile und Entwicklungsverläufe der fachbezogenen professionellen Unterrichtswahrnehmung ermitteln, die Einblicke in die Nutzung einer begrifflich strukturierten, fachdidaktischen Wissensbasis liefern. Unterschiede zwischen den Probanden dieser Mehrfachfallstudie zeigen sich bei der Fähigkeit, Alternativen zu entwickeln (vgl. Gießler 2016b) und Lerneffekte für einzelne Situationen vorherzusagen (vgl. Gießler 2016a).

Im Zentrum der Studie steht die Frage, inwieweit angehende Englischlehrpersonen fachdidaktisches Wissen zur Einschätzung von Situationen lexikalischen Lernens im Englischunterricht nutzen. Zudem fragt die Studie nach den Entwicklungsbedingungen für eine Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung im Kontext der universitären Lehrerausbildung. Wie entwickelt sich professionelle Unterrichtswahrnehmung, wenn Studierende wiederholt und anhand der identischen Beobachtungsprompts unterschiedliche Unterrichtsvideos analysieren?

3.2 Forschungsdesign und Untersuchungsdesign

In Abgrenzung zu quasi-experimentellen Designs mit standardisierten Instrumenten in den Bildungswissenschaften (vgl. Seidel/Blomberg/Stürmer 2010; Stürmer 2011; Stürmer/Seidel 2015) wird in dieser qualitativen Studie die PUW im Kontext einer universitären Lehrveranstaltung untersucht. In das Design des Seminars zur Wortschatzdidaktik sind Konzepte der internationalen Vokabelforschung (vgl. Nation 2001, 2007; Schmitt 2000, 2008, 2010), der allgemeinen Didaktik (vgl. Reusser 2008) sowie Erkenntnisse zu den Entscheidungsfeldern für einen effektiven Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung eingeflossen (vgl. Krammer et al. 2012; Krammer et al. 2016).

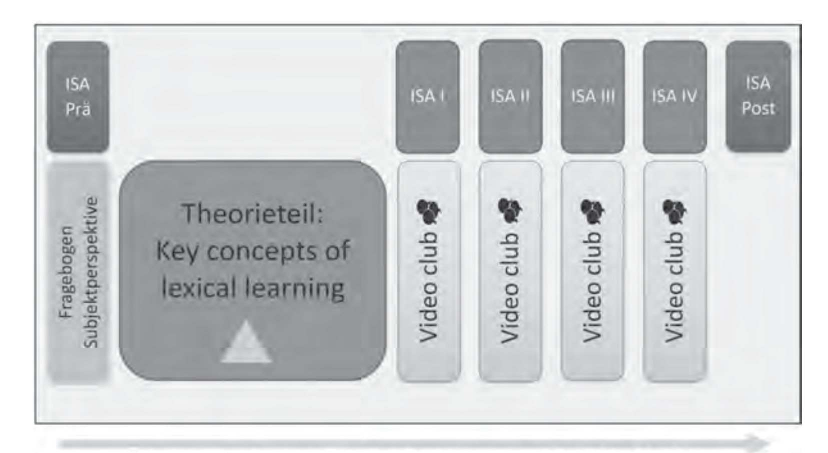


Abb. 1: Untersuchungsdesign und videobasiertes Setting der LexLern-Studie (Gießler 2018)

Insgesamt fertigen die Studierenden sechs individuelle schriftliche Analysen (ISAs) von Unterrichtsvideos an, die Englischunterricht aus den Klassen 2–12 zeigen. Zu Beginn und am Ende des Seminars fertigen die Studierenden eine Analyse eines identischen Unterrichtsvideos an. In der jeweils folgenden Sitzung werden darüber hinaus ausgewählte Szenen aus dem Unterrichtsvideo in einem strukturierten Reflexionsgespräch (*video club*) (vgl. Sherin 2007; Sherin/van Es 2009) in der Gruppe diskutiert, um das Verständnis der fachdidaktischen Konzepte lexikalischen Lernens zu festigen.

3.3 Beobachtungsprompts und Aufgabenformate in der eigenen Untersuchung

Die Gestaltung der Aufgaben und die Formulierung der Items werden von zwei Annahmen getragen: Zum einen soll eine ganzheitliche Perspektive auf Unterricht ermöglicht werden, bei der angehende Lehrpersonen bereits in der ersten Phase der Lehrerausbildung mit der Dynamik und Komplexität des Unterrichtsgeschehens konfrontiert werden. Unterrichtssituationen bestehen aus komplexen Handlungsabfolgen und Inszenierungsmustern. Eine Steuerung der Aufmerksamkeit im Hinblick auf die Selektion von spezifischen Situationen aus dem Unterrichtsvideo erfolgt nicht. Ob sich eine Lehrperson im Bereich des lexikalischen Lernens z.B. für eine Semantisierung durch eine Definition oder für die Erläuterung von Wortbildungsregularitäten (vgl. Bahns

Tabelle 2: Beobachtungsprompts in der Studie LexLern (Gießler 2018)

1)	What are the aims of the teacher with respect to lexical learning? What does the teacher teach about lexis?
2)	What do learners learn about lexis? Do they understand, memorize or use words?
3)	How is lexical learning supported through communication and interaction in the lesson?
4)	If you were to teach this lesson, what would you do differently?

2000; Detering 2000) entscheidet, hängt von der Wahrnehmung und der Interpretation des konkreten Lehr-Lerngeschehens inklusive der Reaktionen der Lernenden ab. Im Gegensatz zu vorformulierten Rating-Items geben die Beobachtungsprompts nicht vor, ob der Proband eine Unterrichtssituation beschreiben, erklären oder zu ihr ein alternatives Vorgehen entwickeln soll. Die Beobachtungsimpulse sind also offen im Hinblick auf die Dimensionen der professionellen Unterrichtswahrnehmung und geben keine Art der wissensbasierten Verarbeitung des Wahrgenommenen vor. Außerdem haben die Beobachtungsprompts eine didaktische Perspektivierung: Sie zielen auf die einzelnen „Achsen des didaktischen Dreiecks“ (Reusser 2008). Gefragt wird nach den Zielen und Gegenständen der Stunde, nach Lernen und Verstehen, nach Kommunikation und Unterstützung (vgl. Tabelle 2).

Die vierte Frage nach alternativen Vorgehensweisen wird unter Bezugnahme auf das Lesson Analysis Framework (LAF) (vgl. Santagata/Angelici 2010) sowie die advokatorische Methode (vgl. Oser/Heinzer/Salzmann 2010) aufgenommen. Oser/Heinzer/Salzmann (2010: 5) nehmen an, dass „die professionelle Sensibilität von Lehrpersonen indirekt über die Beurteilung authentischen Lehrerhandelns mit Filmvignetten“ aus Unterrichtsvideos gefördert werden kann. Die für professionelles Handeln so wichtige Dimension des „konstruktiven Denkens“ (Barth 2017: 30) wird also in den Beobachtungsprompts der LexLern-Studie mit abgebildet.

3.4 Datenauswertung

Die schriftlichen Analysen der an dem Seminar teilnehmenden Studierenden werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Um differenzierte Aussagen zur Qualität der wissensbasierten Verarbeitung zu erzielen, wird das Verfahren einer evaluativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012: 98 ff.) gewählt. Die Rekonstruktion der Unterrichtswahrnehmung aus den schriftlichen Analysen der Studierenden erfolgt entlang der evaluativen Kategorien. Die „großflächigeren“ (Kuckartz 2012: 114) Kategorien einer evaluativen Inhaltsanalyse sind theoriebasiert und werden aus den Dimensionen der PUW gewonnen

(vgl. Jahn et al. 2014; Seidel/Stürmer 2014; Stürmer/Könings/Seidel 2012). Die deduktiven Kategorien Beschreiben, Klassifizieren, Vorhersagen und Alternativen werden am Material weiter ausdifferenziert. Mit Hilfe von drei Einschätzdimensionen können einzelfallbezogen Qualitätsabstufungen für einzelne Dimensionen der Unterrichtswahrnehmung herausgearbeitet werden. Für die Erfassung von Werturteilen in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen wird zusätzlich eine induktive Kategorie Bewerten gebildet. Wann immer notwendig, wird der zur Textstelle gehörige Kontext aus dem Unterrichtsvideo hinzugezogen, um die Codevergabe nachvollziehbar zu machen – ein Verfahren, welches den hermeneutischen Charakter der evaluativen Inhaltsanalyse widerspiegelt (vgl. Kuckartz 2012: 114).

3.5 Beispiele aus den Daten der LexLern-Studie

Im folgenden Abschnitt soll anhand von einigen ausgewählten Beispielen aus den Einzelfallanalysen (N = 7) illustriert werden, zu welchen Ergebnissen die Beobachtungsprompts bei einzelnen Probanden in den individuellen schriftlichen Analysen geführt haben. Im Einzelnen geht es darum, zu zeigen, wie die beschriebenen Beobachtungsprompts die selektive Wahrnehmung fördern und wie sich die wissensbasierte Verarbeitung bei wiederholter Analyse von Unterrichtsvideos mit den identischen Beobachtungsprompts (s. Abb. 1) entwickelt. Alle ausgewählten Beispiele stammen aus dem Video „Eliciting Vocabulary: Topic Money“, welches unter der Internetadresse https://www.unterrichtsvideos.ch/ frei zugänglich ist. Ziel des Lehrers in der Stunde ist es zum einen, Wortschatz aus dem Wortfeld *money* zu wiederholen (1:10–3:38), und zum anderen, einige neue Wörter einzuführen (10:32–14:05). Außerdem will der Lehrer erreichen, dass die Schüler sich in größeren Zusammenhängen zum Thema äußern. So fragt er nach *expressions* (2:57), Assoziationen (3:56) und – nachdem er bemerkt, dass die Schüler auf seinen Impuls nicht reagieren – nach Situationen, die den Schülern einfallen, wenn sie an Geld denken.

Im Vergleich der Prä- mit der Post-Analyse fällt auf, dass die Probandin Anna in der Post-Analyse mehr Schlüsselszenen ausgewählt hat, in denen der Lehrer explizit lexikalische Mittel einführt oder erläutert (vgl. Abb. 2). Anna richtet ihre Aufmerksamkeit nun stärker auf Situationen, in denen es um konkrete Lexeme geht. Bei der Beschreibung der Ziele der Stunde trifft Anna noch recht allgemeine Aussagen:

> The main aim of the teacher in this lesson is to give pupils basic lexical knowledge about the topic “money“. Children should be able to memorize new words and expressions which are associated with money. They are supposed to acquire not only separate meanings of these words but also to relate them to particular situations in life and to be apt to use the expressions about money in their active and daily English language. (Anna ISA Prä, 1)

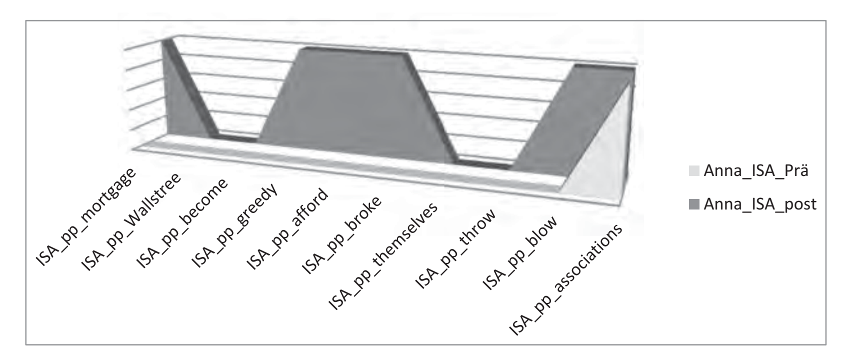


Abb. 2: Selektierte Schlüsselszenen im Prä-Post Vergleich (Anna)

In der Post-Analyse differenziert Anna hingegen zwischen verschiedenen Aspekten des Wortschatzwissens und führt konkrete Belege aus dem Unterricht an. Die „kategorialen Schnitte" (Bromme 1992: 42) durch das Material sind kleinräumiger geworden. Der letzte Satz („Therefore. . .") illustriert, dass Anna über eine fremdsprachendidaktische Fachsprache verfügt. Sie verwendet die Fachkonzepte *engagement, semantic fields, semantic relations, associations* und *synonyms.* Allerdings betrachtet Anna semantische Relationen und semantische Felder als identisch und differenziert nicht zwischen beiden Konzepten.

> The aim of the teacher was also to pay attention to different aspects of word knowledge such as meaning, form and use. For example, he pronounced distinctly the difference between such word forms as "broken" and "broke". He also explained the difference of meaning between "wind blows" and "to blow money". He encouraged the learners to think about associations and to think about which words and expressions they can use with money. Therefore, the teacher engaged the pupils in working with semantic fields and semantic relations, because associations and synonyms belong to these relations. (Anna ISA Post, 5–6)

Bei der Probandin Jane sind Entwicklungen in der wissensbasierten Verarbeitung des Unterrichtsgeschehens feststellbar. Während Jane in der Prä-Analyse schreibt, dass die Lehrperson verschiedene Techniken verwendet, um den Lernenden die vollständige Bedeutung des Wortes zu vermitteln, rücken in der Post-Analyse Aspekte des Verstehens von Wortschatz in den Blick (*facilitate understanding*; *support the understanding of meaning aspects*). Jane hat offenbar verstanden, dass sich Lehrerinterventionen auf Aspekte des Wortschatzwissens beziehen, wenn der Lehrer beispielsweise das Konzept hinter *greed* durch entsprechende Gesten verdeutlicht. Während sie in der

Prä-Analyse noch allgemein von *meaning* (Jane, ISA Prä, 10) spricht, ist sie sich in der Post-Analyse über die unterschiedlichen Aspekte des Wortwissens im Bereich *meaning* im Klaren. Insofern gibt es Indizien für einen ausdifferenzierten Lernbegriff bei Jane.

Tabelle 3: Gegenüberstellung ausgewählter Passagen aus der Prä- und der Post-Analyse von Jane

<table>
<tr><th>Abstrakte Beschreibung</th><th>Klassifizierung</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Furthermore, they can read new words on the blackboard. Thereby, Perino [the teacher, RG] addresses different skills to give the students a full picture of the words. He also uses gestures and sound to provide the meaning of words, as in 12.16 (“greedy”) or in 9.55 (“themselves” vs. “each other”) (Jane ISA-Prä, 10)</td><td>Perino facilitates understanding the concept of new words by gesturing (eg. 3.16: throw it out the window, later example of “greed”). (Jane ISA-Post, 13)</td></tr>
<tr><td>He furthermore points out differences between lexical items to support the understanding of meaning aspects. This happens in 9.52 with regard to the difference between “themselves” and “each other” and in 11.55 with regard to “broke” and “broken”. (Jane ISA-Post, 14)</td></tr>
</table>

Ähnlich wie bei Jane nimmt auch bei Linda der Fokussiertheitsgrad in den Analysen zu. Im direkten Vergleich von Situationen aus der Prä- und der Post-Analyse fällt auf, dass Linda in der Post-Analyse Situationen präziser erfassen kann und sie z.B. den Umgang mit Fehlern oder konkrete Lerneräußerungen dezidiert analysiert. Während Linda in der Prä-Analyse noch die Zurückhaltung des Lehrers beim Einhilfen-Geben herausstellt („*he tries to let them explain their point themselves instead of just giving them the translation*“), hebt sie in der Post-Analyse die zeitnahe Korrektur durch den Lehrer hervor, was für den *uptake* durch die Lerner ein wichtiger Faktor ist.

> When a pupil comes up with the Wall Street (8.00–8.30), he tries to give a definition for the word, making interference mistakes though when saying “they han. . .[sic] Aktien”. He wanted to say “handle” because it reminded him of the L1 word, although he realized his mistake in the middle of his speech (he didn’t complete the word). This was corrected by the teacher directly after the pupil made the mistake so that he was able to get a right version of his utterance (“they trade with shares”). (Linda ISA Post, 9)

Die Offenheit der Beobachtungsprompts lässt im Hinblick auf die wissensbasierte Verarbeitung unterschiedliche Verarbeitungsweisen (Beschreiben, Klassifizieren, etc.) mit unterschiedlichen Qualitätsausprägungen zu.

Im Kodierleitfaden finden sich ausdifferenzierte, evaluative Kategorien mit jeweils drei Ausprägungen für die Dimensionen Klassifizierung, Vorhersagen, Alternativen. Im Umgang mit Fachkonzepten fällt auf, dass Kate vom Prozess auf das Produkt und von der Lehrererläuterung auf sich einstellendes Sprachbewusstsein bei den Lernern schließt. Die Tatsache, dass die Lehrperson aus einem Adjektiv (*greedy*) ein passendes Nomen (*greed*) ableitet, bedeutet allerdings noch nicht, dass die Lernenden diese Wortbildungsregularität durchschauen und sie Adjektiv und Nomen selbstständig gebrauchen können.

> One more moment, where lexical awareness is present is explanation of the word greedy. The teacher uses the word greed, when he says; "Greed is one of the deadly sins." So, the learners get immediately not just an adjective but also the noun, from which it is derived. (Kate ISA Post, 7)

Entwicklungen, aber auch unterschiedliche Qualitäten der professionellen Unterrichtswahrnehmung zeigen sich bei dieser Kohorte von angehenden Englischlehrpersonen in deren Fähigkeit, begründete Alternativen für die Optimierung des Unterrichtsgeschehens zu entwickeln. In der Prä-Analyse bewertet Kate (vgl. Tab. 4) den Impuls des Lehrers als unklare Worterklärung und belegt dies mit den offensichtlichen Schwierigkeiten der Schüler, die Frage des Lehrers zu beantworten. In der Post-Analyse kritisiert Kate den gleichen Impuls noch schärfer („*explained in a wrong way*"), begründet nun jedoch, warum die gewählte Semantisierungsstrategie des Lehrers wenig effektiv ist („*explain a word with a question*"). Kate erkennt also das grundsätzliche Problem in dieser Phase des Unterrichts: Die Schüler können deshalb nicht auf die Nachfragen des Lehrers antworten, weil sie das unbekannte Wort *afford* bis dahin noch nicht entschlüsselt haben (*guessing from context*). Statt der Paraphrasierung führt die nachfolgend vom Lehrer eingesetzte Strategie in Form eines schülernahen Beispiels (*definition by exemplification*) letztlich zum Ziel.

Tabelle 4: Vergleich von Schlüsselszenen ISA Prä-Post, Kate

Bewertung (keine zielführende Semantisierung)	**Alternative**
Only the word "afford" is explained not clearly at the beginning. The teacher tries to explain the word asking a question "Could you afford to buy a house just like this?" Seeing that the pupils cannot answer and understanding his mistake he changes the question for "Do you have enough money? Could you afford it?" (Kate, ISA Prä, 8)	The word afford is explained in a wrong way. It is not effective to explain a word with a question. That's why when he asks "Can you afford to buy a house?" the student doesn't know what to say. Noticing his mistake the teacher paraphrases his question: "Could you afford it? Do you have enough money?" But there is no answer again. There is an impression the student doesn't know the word enough as well. It would be more effective to say: if I have 3 $ I cannot afford to buy a house. It is not enough. (Kate, ISA Post, 14)

Das Entwickeln von alternativen Vorgehensweisen für bestimmte Situationen des Unterrichts kann auch als Indikator für eine tiefergehende Verarbeitung des Unterrichtsgeschehens angesehen werden. Entscheidend für eine zunehmende Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung ist, dass alternative Vorgehensweisen tatsächlich vorgeschlagen und begründet werden. Das alleinige Nachdenken über Unterricht und seine Qualitätsmerkmale führt nicht zwangsläufig zu einer Reflexion darüber, ob und welche Veränderungen notwendig sind. „Merely reflecting on teaching does not lead to improvement unless the product of the reflection includes a decision about features of a lesson that should be maintained and features that it might be worthwhile trying to change" (Santagata/Angelici 2010: 345).G

3.6 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der LexLern-Studie zur professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden Englischlehrpersonen im Bereich des lexikalischen Lernens (vgl. Gießler 2016a; Gießler 2018) lassen sich wie folgt zusammenfassen: Studierende können zum Ende des wortschatzdidaktischen Seminars fachdidaktische Konzepte in zunehmender Weise für die Klassifizierung von Situationen lexikalischen Lernens nutzen. Zu den am häufigsten genutzten Konzepten gehören die *four strands of language teaching* (vgl. Nation 2007), *retrieval* und *aspects of word knowledge* (vgl. Nation 2001). Die untersuchten Einzelfälle unterscheiden sich in der Qualität, mit der Bezüge zwischen dem konkreten Unterrichtsgeschehen und den definitorischen Merkmalen des

Fachkonzepts hergestellt werden. Unterschiede in der wissensbasierten Verarbeitung und bei der Entwicklung von Alternativen konnten in der Mehrfachfallstudie zur PUW im Bereich des lexikalischen Lernens nachgewiesen werden (vgl. Gießler 2016b). Die Offenheit der Beobachtungsprompts (s. Tab. 1) erlaubt Aussagen zur Nutzung fachdidaktischer Konzepte für die Analyse bzw. wissensbasierte Verarbeitung des Lehr-Lerngeschehens im Unterrichtsvideo. Schließlich ließ sich gegen Ende des Seminars bei der Mehrzahl der Studierenden nachweisen, dass sich ihr Begriff vom Lernen erweitert hat, und zwar insofern, als sie sowohl den Lerngegenstand Lexis als auch die lexikalischen Lernprozesse (z.B. *retrieval*) berücksichtigten. Der strukturierte Einsatz von Unterrichtsvideos hat das tiefergehende Verstehen von Situationen lexikalischen Lernens, der in ihnen herrschenden Logik und der Antinomien didaktischen Entscheidens gefördert. Studierende nehmen fachdidaktische Notwendigkeiten (vgl. Oser/Curcio/Düggeli 2007) im Bereich des lexikalischen Lernens in unterschiedlichem Ausmaß wahr und unterscheiden sich in ihrer Fähigkeit, begründete Alternativen für die Optimierung lexikalischen Lernens für spezifische Situationen zu entwickeln. Die Fähigkeit zur Antizipation von Lerneffekten und der Abgleich zwischen antizipierten und realen Effekten (vgl. Hoffmann 1993; Gießler 2016a) erweist sich als zentrale Dimension einer professionellen Unterrichtswahrnehmung, der auch im Hinblick auf die unterrichtspraktische Ermöglichung lexikalischen Lernens im Englischunterricht eine wesentliche Bedeutung zukommt.

4. Fazit: Konsequenzen für die Entwicklung von Aufgabenformaten in der videobasierten Lehrerbildung

Unterrichtsvideos mit offenen Beobachtungsprompts, die sich an didaktischen Perspektiven auf den Unterricht orientieren (vgl. Santagata/Angelici 2010; Reusser 2008), schaffen ein Setting, welches die Probanden zunächst ganzheitlich mit der komplexen Unterrichtssituation konfrontiert. Die in diesem Beitrag erörterten Forschungsbefunde zur Frage nach der Strukturiertheit von Beobachtungsprompts legen nahe, dass ein mittlerer Grad an Strukturierung (vgl. Santagata/Angelici 2010) günstig ist, um auch die Fähigkeit zur Selektion von Situationen zu erfassen.

In der Beobachtungsforschung werden die Dimensionen Selektion, Abstraktion und Klassifikation unterschieden (Bortz/Döring 2006: 265). Unter Selektion wird die „Auswahl bestimmter Beobachtungsgegenstände bzw. das Herauslösen bestimmter Reize aus der Vielzahl der gleichzeitig wahrnehmbaren Reize verstanden“ (ebd.). Beim Abstrahieren wird ein Ereignis „aus seinem konkreten Umfeld herausgelöst und auf seine wesentliche Bedeutung

reduziert“ (ebd.). So wird beispielsweise von einer Lehreräußerung auf die Zielrichtung des Lehrerimpulses abstrahiert (z.B. *checking for understanding*). Selektion und Abstraktion sind vor allem im Zusammenhang mit der Dimension der Beschreibung wichtige Teilprozesse. Nachdem durch Selektion und Abstraktion die beobachtete Situation auf wesentliche Merkmale reduziert worden ist, wird das Ereignis oder die Situation im nächsten Schritt einer bestimmten Ereignis- oder Merkmalsklasse zugeordnet.

Strukturbildung ist im Rückgriff auf Bromme (1992) eine „zentrale, übergeordnete Anforderung an Lehrkräfte: Der Lehrer muss den Unterricht in eine geeignete soziale, zeitliche und inhaltliche Struktur bringen“ (Krauss 2011: 181). Für eine solche Strukturbildung ist eine selektive Steuerung der Aufmerksamkeit im Sinne des *noticing* eine wesentliche Voraussetzung (vgl. van Es/Sherin 2008). Der Beobachtungsprompt fördert dabei die selektive Wahrnehmung unter verschiedenen, auszuwählenden didaktischen Perspektiven (Ziele und Gegenstand, Lernen und Verstehen, Kommunikation und Interaktion). Im Gegensatz zum Novizen sieht der Experte „lösungsdienliche Strukturen und funktionale Zusammenhänge in Situationen“, die dem Nicht-Experten unübersichtlich und unstrukturiert erscheinen. Lehrpersonen, die über eine professionelle Unterrichtswahrnehmung verfügen, nehmen auf der Basis ihres fachdidaktischen und pädagogischen Wissens eine „kognitive Gliederung des Unterrichtsgeschehens“ (Bromme 1992: 54) vor, welche handlungsvorbereitenden Charakter hat.

Literaturverzeichnis

Appel, J. (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. Langenscheidt-Longman.

Bahns, Jens (2000). Die Vermittlung von Wortbildungskenntnissen im Englischunterricht der Sekundarstufe I. In K. Detering (Hrsg.), *Wortschatz und Wortschatzvermittlung. Linguistische und didaktische Aspekte* (S. 127–146). Lang.

Barth, V. L. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Springer.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Hans Huber.

Brouwer, N. & Robijns, F. (2013). Fokussierte Auswertung von Videoaufzeichnungen als Methode in der Lehrerausbildung. In U. Riegel & K. Maacha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 303–317). Waxmann.

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher, 32*(1), 9–13.

Detering, K. (2000). Wortverschmelzungen. Semantische Untersuchungen und didaktische Überlegungen. In Detering, Klaus (Hrsg.), *Wortschatz und Wortschatzvermittlung. Linguistische und didaktische Aspekte* (S. 89–125). Lang.

Gießler, R. (2016a). Lexikalisches Lernen antizipieren. Erste Ergebnisse einer Mehrfachfallstudie zum Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Lehrerausbildung. In H. Limberg & J. Olaf (Hrsg.), *Unterrichtsforschung im Fach Englisch. Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung* (S. 171–197). Lang.

Gießler, R. (2016b). Lexikalisches Lernen optimieren. Ausgewählte Befunde einer Mehrfachfallstudie zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden Englischlehrpersonen mit Unterrichtsvideos. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 145–169). Narr.

Gießler, R. (2018). *Lexikalisches Lernen im Englischunterricht ermöglichen: Fallstudien zur Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte*. Narr Franke Attempto.

Hoffmann, J. (1993). *Vorhersage und Erkenntnis. Die Funktion von Antizipationen in der menschlichen Verhaltenssteuerung und Wahrnehmung*. Hogrefe.

Holodynski, M., Steffensky, M., Gold, B., Hellermann, C., Sunder, C., Fiebranz, A., Meschede, N., Glaser, Olaf, Rauterberg, T., Todorova, M., Wolters, M. & Möller, K. (2016). Lernrelevante Situationen im Unterricht beschreiben und Interpretieren: Videobasierte Erfassung professioneller Wahrnehmung von Klassenführung und Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. In C. Gräsel, C. & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 283–302). Springer.

Jahn, G., Stürmer, K., Seidel, T. & Prenzel, M. (2014). Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden. Eine Scaling-up-Studie des Observeprojekts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 46*(4), 171–180.

Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., Frommelt, M., Fürrer auf der Maur, G. & Stürmer, K. (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen und fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft, 44*(4), 357–371.

Krammer, K., Lipowsky, F., Pauli, C., Schnetzler, C. L. / Reusser, K. (2012). Unterrichtsvideos als Medium zur Professionalisierung und als Instrument der Kompetenzerfassung von Lehrpersonen. In M. Kobarg, M., C. Fischer, I.M. Dalehefte, F. Trepke & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden* (S. 69–86). Waxmann.

Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Rennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Waxmann.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Juventa.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2007). The Four Strands. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1*(1), 2–13.

Oser, F. & Curcio, G. & Düggeli, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit. Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *25*(1), 14–26.

Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft, 38*(1), 5–24.

Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10* (Sonderheft 9), 219–237.

Santagata, R. & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the Lesson Analysis Framework on pre-service teachers' ability to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education, 61*(4), 339–349.

Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Mathematics Education, 43*, 133–145.

Santagata, R., Zannoni, C. & Stigler, J. W. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: an empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education, 10*, 123–140.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching.* Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research, 12*(3), 329–363.

Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Macmillan.

Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung*. Waxmann.

Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). Projekt OBSERVE. „OBSERVER" – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* (56. Beiheft), 296–306.

Seidel, T. & Stürmer, K (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal, 51*(4), 739–771.

Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. Scott Nelson & J.E. Warfield. (Hrsg.), *Beyond Classical Pedagogy: Teaching Elementary School Mathematics* (S. 75–93). Erlbaum.

Sherin, M. G. (2004). New Perspectives on the Role of Video in Teacher Education. In J. Brophy (Hrsg.), *Using Video in Teacher Education* (S. 1–27). Emerald JAI.

Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry. (Hrsg.), *Video Research in the Learning Sciences* (S. 383–396). Routledge.

Sherin, M. G. & van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education, 60*(1), 20–37.

Stürmer, K. (2011). *Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung*. TUM.

Stürmer, K., Könings, K. D. & Seidel, T. (2012). Factors within University-based Teacher Education relating to Preservice Teachers' Professional Vision. *Vocations and Learning*, *8*(1), 35–54.

Stürmer, K. & Seidel, T. (2015). Assessing Professional Vision in Teacher Candidates – approaches to validate the Observer Extended Research Tool. *Zeitschrift für Psychologie, 223*(1), 54–63.

van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' 'learning to notice' in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 24*, 244–276.

Weger, D. (2019). Professional Vision – State of the art. Zum Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung in der Lehrer-(innen)bildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, *48*(1), 14–31.

Wipperfürth, M. (2015). *Professional vision in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung.* Waxmann.

Wipperfürth, M. (2019). Oberflächliche Unterrichtsanalyse. Wie handlungsleitendes Wissen in Unterrichtsnachbesprechungen verhandelbar wird. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, *48*(1), 103–122.

Video Enhanced Observation (VEO) – innovative Videografie zur Unterstützung der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften

Mareike Oesterle, Götz Schwab (Ludwigsburg)

Abstract: In diesem Artikel stellen wir eine innovative Form der Videografie vor, eine mobile Anwendung, die so genannte VEO (*Video Enhanced Observation*) App, welche Professionalisierungsprozesse bei angehenden Lehrpersonen anbahnen und die professionelle Entwicklung von bereits im Beruf stehenden Lehrkräften unterstützen kann. Die App wurde im Rahmen eines Erasmus Plus Projekts, dem VEO Europa Projekt, von 2015 bis 2017 erprobt und gemeinsam weiterentwickelt. Sie wurde für IPads konzipiert und kann im App Store heruntergeladen und ausprobiert werden. Eine kostenpflichtige Version[1] ermöglicht zudem den Zugriff auf das so genannte VEO Portal, wo Videos geteilt, diskutiert, aber auch online analysiert werden können.

Keywords: Beobachtung, Videografie, LehrerInnenprofessionalisierung, Continuing Professional Development (CPD), Video Enhanced Observation, (VEO)

1. Einleitung

Häufig werden nicht nur in Deutschland eine praxisferne und mangelnde berufsorientierte Ausbildung sowie nur ein geringes Maß an Professionalisierung im LehrerInnenberuf bemängelt (vgl. Caena, 2011; Nitsche, 2014), welche insbesondere nach dem schlechten Abschneiden in den internationalen Vergleichsstudien und der nachgewiesenen Korrelation zwischen SchülerInnenerfolg und LehrerInnenqualität zu wünschen wären (vgl. Hattie, 2009). Insbesondere ein konstantes und evidenzbasiertes Reflektieren über das eigene Handeln und Verhalten ist für die Anbahnung nachhaltiger Professionalisierungsprozessen maßgeblich (z.B. Helmke, 2021; Mann & Walsh, 2017) und die Basis für eine Verknüpfung und Verinnerlichung von Theorie und Praxis. Dabei ist es nicht nur wichtig, konstant das eigene Handeln und Verhalten zu hinterfragen, was wiederum Voraussetzung dafür ist, Reflexionsprozesse anzustoßen. Maßgeblich ist zudem auch, erstmal zu wissen, wie man effektiv reflektiert. Nitsche (2014) beschreibt in diesem Kontext die Fähigkeit,

1 Die Testversion ist auf fünf Aufnahmen begrenzt.

beobachten zu können, als wesentliches Element einer qualifizierten Lehrerperson und zitiert dabei Denner (2007), die es als die „Basis professionellen Lehrerhandelns“ (ebd., 25) bezeichnet (vgl. Nitsche, 2014: 17). Der Einsatz von Videos ist dabei eine Möglichkeit, gezielt zu beobachten und theoriegeleitet – einzeln oder auch im Team – zu reflektieren. Mit der Applikation VEO (Video Enhanced Observation) wollen wir eine konkrete Möglichkeit vorstellen, wie professionelles LehrerInnenhandeln mithilfe von Videografie angebahnt werden kann.

Im Folgenden soll zunächst das VEO Europa Projekt beschrieben und es sollen des Weiteren die verschiedenen Kontexte und Möglichkeiten vorgestellt werden, in welchen die VEO App eingesetzt werden kann. Hierbei werden wir detailliert auf die Spezifika der Anwendung eingehen. Dabei soll dieser Beitrag primär Erfahrungswerte und praktische Einblicke vermitteln sowie unterschiedliche Ebenen und Optionen vorstellen, in denen Lehrpersonen, aber auch WissenschaftlerInnen mit VEO arbeiten können. Weitere Erfahrungsberichte und Forschungsergebnisse, vor allem auch im internationalen Kontext, finden sich in Seedhouse (2021).

2. VEO Europa

Im Rahmen des Erasmus Plus Projekts „VEO Europa“ (https://veoeuropa.com/) wurde die VEO App von Oktober 2015 bis September 2017 in fünf verschiedenen europäischen Ländern sowie unterschiedlichen Kontexten der LehrerInnenaus- und -weiterbildung erprobt und weiterentwickelt. Das verantwortliche Projektteam bestand aus WissenschaftlerInnen, Dozierenden, Verantwortlichen für LehrerInnenfortbildungen sowie aus Lehrkräften von Universitäten, Hochschulen und Schulseminaren: Newcastle University (Großbritannien), edEUcation (Großbritannien), Pädagogische Hochschule Karlsruhe (Deutschland), Hacettepe University (Türkei), Haskovo Inspectorate (Bulgarien) und University of Lappland (Finnland).

Das Projektziel war die allgemeine Verbesserung der Lehr- und Lernqualität durch den Einsatz einer mobilen Technologie, der VEO App, mit anderen Worten: to „enable the learners to become agents of their own learning“ (Sert & Seedhouse, 2011: 3). CPD steht für Continuing Professional Development, also das, was im deutschsprachigen Raum in der Regel unter dem Stichwort Professionalisierung diskutiert wird.

Mit dem Projekt wurde beabsichtigt, zukünftigen, aber auch bereits im Beruf stehenden Lehrpersonen ein Instrument an die Hand zu geben, welches sie dazu befähigen würde, sich ihres eigenen professionellen Handelns und Verhaltens bewusst zu werden und ihre professionelle Entwicklung

eigenständig mitgestalten zu können sowie einzelne Aspekte, die sie verbessern möchte, mit anderen im Team herauszuarbeiten und gemeinsam anzugehen. Dies sollte in dem Projektzeitraum auf der einen Seite praktisch umgesetzt, auf der anderen Seite aber auch wissenschaftlich begleitet werden. Um dies zu erreichen, leitete VEO Europa den Einsatz der VEO App durch Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte in den verschiedenen Kontexten an und rekrutierte pro Projektpartner ca. 80 Personen, die an dem VEO Projekt teilnahmen und die App testeten. Dabei erhoben die Projektpartner vielfältige Daten (bspw. Fragebögen, Video-Tagebucheinträge, Interviews und vor allem Unterrichts-Videos, die mit VEO aufgezeichnet wurden). Die Form und Anzahl der Daten wurde zu Projektbeginn festgelegt und in einem „Research Data Collection and Analysis Framework" festgehalten. Die gesammelten Daten sollten der Beantwortung folgender Forschungsfragen dienen:

(a) Inwieweit wird professionelle Entwicklung von der VEO App unterstützt?
(b) Wie genau nutzen Lehramtsaus- und -fortbilderInnen sowie Aus- und Fortzubildende VEO?
(c) Inwieweit hilft VEO LehrerInnen, ihre Beobachtung und Bewertung von SchülerInnen zu verbessern?
(d) Wie nutzen Lehrpersonen die VEO App, um ihre SchülerInnen zu beobachten und zu bewerten?

Zur Unterstützung entwickelte das Projektteam verschiedene Workshops und ein Trainingshandbuch in verschiedenen Sprachen (vgl. https://veoeuropa.com/training-handbook/). Zudem sollte die App besser an den jeweiligen Kontext angepasst und gegebenenfalls – zusammen mit den Entwicklern, der VEO Group – weiterentwickelt werden (z.B. bzgl. des Aufbaus des VEO Portals).

Insbesondere die heterogene Zusammensetzung des Projektteams stellte sich als ein Vorteil für die Weiterentwicklung der App heraus, da unterschiedliche Sichtweisen Berücksichtigung fanden. WissenschaftlerInnen aus erziehungswissenschaftlichen sowie sprachwissenschaftlichen Feldern in Großbritannien, der Türkei und Deutschland arbeiteten zusammen mit Lehrkräften aus Finnland und VertreterInnen einer lokalen Schulbehörde in Bulgarien. Ebenfalls bedeutsam war die Zusammenarbeit mit der VEO Group (https://veo.co.uk/). Durch diese verschiedenen Perspektiven aus den lokalen Kontexten gelang es nicht nur, die App in unterschiedlichen Settings auszuprobieren, sondern auch diverse Daten zu sammeln, welche wiederum der Erstellung eines Sammelbandes dienten, der 2021 erschienen ist (Seedhouse, 2021). Die Publikation enthält neben Hintergründen zum Projekt und der Entwicklung der App insbesondere auch Fallstudien aus den verschiedenen Ländern.

3. Die VEO App

„VEO" (span. veo – ich sehe), Video Enhanced Observation, wurde 2013 an der Newcastle University entwickelt und dort erstmals erprobt. Die beiden Entwickler, Paul Miller und Jon Haines, beabsichtigten ein digitales Werkzeug zu entwerfen, welches die Beobachtung von Personen in ihrem beruflichen Umfeld vereinfacht und überdies die Reflexion über das Beobachtete evidenzbasiert ermöglicht (Miller, VEO Group & Haines, 2021). Die VEO App, die zurzeit (Stand 2022) für iPads[2] verfügbar ist, nutzt ein einfach und intuitiv handhabbares Interface zum Aufzeichnen von Videos und der gleichzeitigen Zuordnung von Beobachtungskriterien, den so genannten *tags*. Zur Unterstützung können AnwenderInnen auf der Internetseite des Anbieters (https://veo.co.uk/) oder auch der Projektseite von VEO Europa (https://veo-europa.com/) zahlreiche Erklärvideos und weiteres Informationsmaterial finden, welche angeschaut oder heruntergeladen werden können[3].

3.1. Aufbau

Die rein englischsprachige Software hat grundsätzlich drei Ebenen, die bedient werden können (vgl. Abb. 1). (1) Aufnahme – *recording*, (2) Reflektion – *review*, (3) Online Zugang – *VEO Portal.*

Über *Record*, Ebene (1), gelangt man zu der eigentlichen Aufnahmefunktion. Auf dem Weg dorthin können verschiedene Vorinformationen abgespeichert werden (vgl. Abb. 2).

2 Mit VEO Capture ist mittlerweile auch eine Anwendung für iPhones und Android verfügbar. Allerdings müssen die aufgenommenen Videos zur Weiterbearbeitung erst auf das VEO-Portal hochgeladen werden. Darüber hinaus lässt die App kein *tagging* zu, sondern nimmt nur das Video auf.

3 Im Rahmen eines anderen Erasmus + Projekts, proPIC (www.propiceuropa.com), wurde ein iBook für VEO entwickelt und kann hier heruntergeladen bzw. gelesen werden: https://books.apple.com/us/book/propic-interactive-tutorial-4/id1525355755?ls=1




Abb. 1: VEO Startseite



Abb. 2: *Pre-recording/tagging* Optionen

Wichtigster Schritt hierbei betrifft die Auswahl der so genannten *tags* bzw. des sogenannten *tagsets.* Hiermit ist gemeint, dass festgelegt werden muss, welche vorab definierten Kategorien beim Aufnehmen markiert („getaggt") werden können, um sie dann später der Analyse und Reflektion zuführen zu können. Die Auswahl der zu markierenden Kategorien, also das Set der präferierten *tags*, respektive *tagset,* kann im Vorfeld individuell auf dem Portal erstellt und so den Beobachtungszielen im Detail angepasst werden (vgl. Abb. 3). Zusätzlich kann in der App vor Beginn der Aufnahme die so genannte *blurring* Funktion gewählt werden. Hierbei erscheint das Bild stark verwischt, wobei die einzelnen Personen, geschweige denn ihre Gesichtszüge, nicht mehr gut zu erkennen sind.

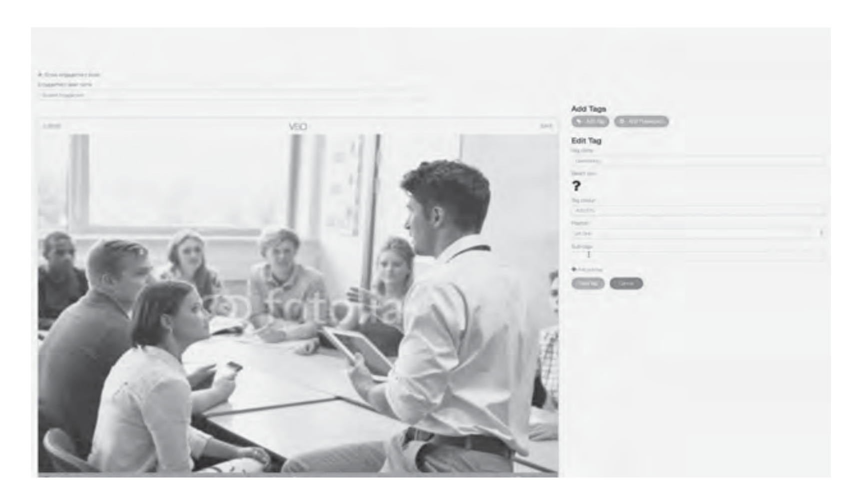


Abb. 3: Erstellen eines *tagsets* auf dem VEO-Portal

Ein fertiges *tagset* kann bis zu 8 Kategorien beinhalten, die rechts und links am Rand des Bildschirms positioniert werden. Für jeden *tag* können zusätzlich Unterkategorien hinzugefügt werden, die dann eine positive (+), neutrale (?) oder negative (-) Konnotierung erhalten (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Oberfläche VEO-Recording

Allerdings kann die Fülle der Optionen den eigentlichen Beobachtungsprozess deutlich verkomplizieren. Dies gilt auch für eine weitere Einstellungsmöglichkeit am unteren Rand des Bildschirms und betrifft zum einen die Möglichkeit dem Unterricht gewisse Sozialformen zuzuordnen (z.B. Lehrerzentrierung/*Teacher* oder Gruppenarbeit/*Group*), aber auch die Verwendung eines Schiebereglers, um das Engagement/*Engagement* der Lernenden während des Unterrichts ad hoc zu beurteilen. Da es sich grundsätzlich um optionale Einstellungen handelt, sollte an dieser Stelle ein behutsames Vorgehen bei der Auswahl der *tags* angemahnt werden. Für NovizInnen im Umgang mit der App ist eine Begrenzung auf maximal drei bis vier Kategorien und die Vermeidung der Einstellungen am unteren Bildschirmrand unbedingt zu empfehlen.

Als besonders hilfreich hat sich dagegen der in Abbildung 4 am rechten unteren Rand zu erkennende *Quick Tag* herausgestellt. Da alle Kategorien während des Videografierens in Echtzeit zugeordnet werden, kommt es natürlicherweise immer wieder zu interessanten Szenen, die im Vorfeld nicht mit einer Kategorie betitelt wurden. Hier ermöglich der *Quick Tag* eine vorläufige Markierung, die im Anschluss nochmals separat diskutiert werden kann.

Mit solch einem *tagset* konnte sich z.B. eine angehende Lehrerin auf ein individuelles Problem ihrer Unterrichtspraxis konzentrieren, wie Seedhouse & Whelan (2021) berichten. Hierbei ging es um ihr Rückmeldeverhalten (*error correction*) im Fremdsprachenunterricht. Über einen Zeitraum von sieben

Monaten wurden drei Unterrichtsstunden aufgenommen. Bei allen Stunden wurde dasselbe *tagset* eingesetzt, sodass die beobachtende Person – hier der Mentor – den Fokus genau auf das vorab festgelegte Phänomen, individuelles Rückmeldeverhalten, legen konnte. Im Laufe der Erhebung zeigte sich eine deutliche Verbesserung der Unterrichtspraxis bei der Studierenden, da die Lehrerin in der Auseinandersetzung mit ihren eigenen Stunden ganz bewusst ihr Unterrichtshandeln Revue passieren lassen konnte. Wie aber funktioniert das „Taggen" konkret?

Sobald die Aufnahme gestartet ist, können die einzelnen Icons einer Kategorie gedrückt, also eine beobachtete Sequenz „getaggt" werden. Rein technisch passiert hierbei Folgendes: Das Video läuft im Hintergrund fortlaufend durch, während durch das Taggen Zeitmarker gesetzt werden, um so bei der späteren Durchsicht direkt an den Anfang einer ausgewählten Sequenz springen zu können. Um zu gewährleisten, dass auch wirklich die gemeinte Stelle zu sehen ist, springt die App fünf Sekunden zurück, anstatt genau die Stelle, an der gedrückt wurde, zeitlich zu markieren. Dadurch geht nichts verloren, insbesondere da der Beobachtende nicht immer sofort auf ein Phänomen reagieren können oder einfach nur einen kurzen Moment benötigen, um die richtige Kategorie zu finden oder wählen. Das ist insbesondere der Fall, wenn Unterkategorien integriert wurden. Hier springt der Marker bereits fünf Sekunden zurück, sobald die Oberkategorie gewählt wird und der Beobachtende noch entscheiden muss, welche Unterkategorie er anklicken möchte.

Sobald die Einheit oder Unterrichtsstunde zu Ende ist und die Aufnahme gestoppt wurde, wird das Video zunächst automatisch auf dem iPad gespeichert, kann aber auch zusätzlich direkt auf das VEO-Portal in einen persönlichen Bereich hochgeladen werden. Somit ist das Video gesichert[4] und bereit für den nächsten Schritt, die Reflexion.

Auf Ebene (2), Reflexion – *review,* können nun die aufgezeichneten Sequenzen angeschaut und mithilfe der *tags* gezielt betrachtet und diskutiert werden. Zusätzlich lassen sich Notizen in einem separaten Fenster verfassen.

4 Allerdings steht das Video nur zur Verfügung, solange man eingeloggt ist oder es aber auf dem Portal gesichert hat.



Abb. 5: *Review* auf iPad

Wie in Abbildung 5 zu sehen ist, erscheint am linken Rand neben dem Video eine Übersicht der markierten Sequenzen, welche nun direkt angeklickt werden können. So lassen sich die getaggten Phänomene direkt betrachten, ohne dass das ganze Video komplett angeschaut werden muss, da die Aufnahme genau an die markierte Stelle springen kann. Allein oder im Austausch mit anderen – im Sinne einer *dialogic reflection* (Mann & Walsh, 2017) – können so einzelne Aspekte des Unterrichts diskutiert, festgehalten oder vertieft werden.

Über dies hinaus lassen sich die markierten Stellen auch als Statistik visualisieren (vgl. Abb. 6). Hierbei wird die Häufigkeit der angeklickten Ereignisse auf unterschiedliche Weise dargestellt.

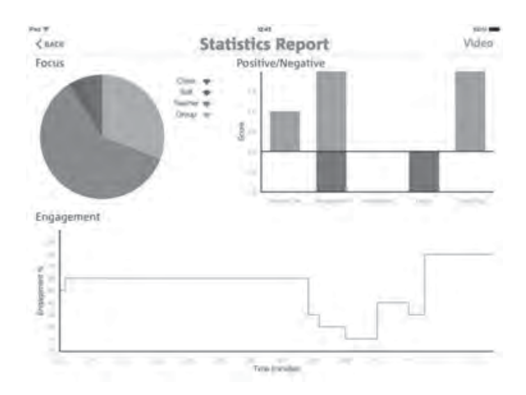


Abb. 6: *Tagging* Statistik

Die dritte Ebene (3), Online Zugang – *VEO Portal* (vgl. Abb 7), ermöglicht nochmals einen ganz anderen Zugang zur Videografie. Zunächst finden sich hier alle Videos, die vorher hochgeladen wurden, mitsamt allen *tags* und Annotationen. Diese können nun auch im Browser bearbeitet werden. Neben Aufnahmen, die selbst mit der App gemacht wurden, können zusätzliche Videos hochgeladen werden. Als Speicherort dient ein individueller Bereich, der nur mit entsprechender Berechtigung einsehbar ist. So können z.B. andere Studierende eingeladen werden, damit sie ein Video anschauen oder damit arbeiten können. Weitere Add-Ons, wie automatische Analyse der Tags, Spracherkennung oder das Kreieren von WordWebs, stehen mittlerweile auch zur Verfügung und ermöglichen eine noch intensivere Beschäftigung mit den Videodaten (vgl. Abb. 8).



Abb. 7: VEO Portal



Abb. 8: VEO Portal, Add-ons

3.2 Verschiedene Kontexte und Einsatzmöglichkeiten

An dieser Stelle wollen wir uns auf den Einsatz der VEO App im Kontext der SprachlehrerInnenaus- und -weiterbildung beschränken. Über weitere Nutzungsmöglichen, z.B. in der betrieblichen Aus- und Fortbildung oder in der Schulung von medizinischem Personal, informiert die Internetseite der VEO Group (https://veo.co.uk/).

Exemplarisch für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts wollen wir zwei Optionen skizzieren, die von uns über längere Zeit erprobt und analysiert wurden. Eine ausführliche Darstellung dieser Vorhaben findet sich in Schwab & Oesterle (2021). Überdies wurde auch an anderer Stelle über den Einsatz der App berichtet (z.B. Batlle & Miller, 2017; Celik et al., 2018; Hidson, 2018; Körkkö et al., 2019; Seedhouse, 2021).

3.2.1 Beobachtendes Lernen im Integrierten Semesterpraktikum (ISP) zukünftiger Primar- und Sekundarlehrkräfte

Studierende an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg absolvieren im Laufe ihres Studiums u.a. ein einsemestriges Praktikum (ISP – Integriertes Semesterpraktikum) an einer Schule, entweder im Bachelor (Primarstufe, Sonderpädagogik) oder im Master (Sekundarstufe). Neben der Betreuung durch eine Mentorin oder einen Mentor vor Ort werden die Studierenden zudem in der Regel von einer weiteren Person der Hochschule betreut. In klassischen Unterrichtsbesuchen zeigen die Studierenden eine Unterrichtstunde und werden danach kollegial beraten. Um diesen Prozess im Sinne einer selbstreflexiven Professionalisierung zu verbessern, wurde von uns die VEO App eingesetzt. Hierbei konnten Studierende ein iPad mit der App ausleihen, um sich im integrierten Semesterpraktikum zu filmen. Da StudentInnen in der Regel nicht alleine an einer Schule sind, konnten sie sich hierbei gegenseitig unterstützen. Basierend auf den Rückmeldungen der MentorInnen oder der Hochschuldozierenden entwickelten die Studierenden ein eigenes, individuelles *tagset*. Dieses wurde bei den wechselseitig durchgeführten Videoaufnahmen verwendet. Im Anschluss an eine Stunde saßen die Studierenden dann zusammen und besprachen gemeinsam die Unterrichtstunde. In Video-/Audiotagebüchern oder schriftlichen Berichten dokumentierten sie später ihre Erfahrungen. Schnell wurde deutlich, dass die App eine sehr gezielte Fokussierung auf bestimmte Aspekte des Unterrichts ermöglicht. Dies ist nicht nur zeitsparend, sondern auch einfach umzusetzen, da die App weitestgehend intuitiv und einfach zu handhaben ist. Leider ist diese Form der videounterstützenden Unterrichtsberatung während des Praktikums nach wie vor nur eine zusätzliche Option, die trotz durchweg positiver Erfahrungen leicht unter den Tisch fällt, da sie eben nicht verpflichtend ist.

3.2.2 Tagging in retrospect

Wie oben beschrieben können Videos auch im Nachgang auf dem Portal bearbeitet, d.h. getaggt und dann analysiert werden. Diese Vorgehensweise eignet sich sehr gut für die Arbeit in Seminaren zur Unterrichtsforschung. Unsere Studierenden erhielten Zugang zu ausgewählten Unterrichtsmitschnitten und mussten dann gemeinsam in Kleingruppen zunächst die Videos taggen. Das erste von uns benutzte *tagset* beruht auf dem *SETT framework* von Walsh (2006), welches vom ihm speziell für VEO adaptiert wurde (Walsh, 2021). Der Schwerpunkt in diesem *tagset* liegt, wie im Titel „Self-Evaluation of Teacher Talk" angedeutet, auf dem Gesprächsverhalten der Lehrkraft. Zu den ausgewählten Beobachtungskategorien gehören u.a. Korrektur, Feedback, Lehrerecho oder auch Frageformen. Im gemeinsamen Markieren eines vorgegebenen Videos konnten die Studierenden gut erkennen, inwieweit sie

diese für den (Fremdsprachen-)Unterricht relevanten Kategorien verstanden haben. Durch die Gegenüberstellung der Ergebnisse kamen die Studierenden schnell ins Gespräch über die markierten Stellen und die dazugehörigen Kategorien und Konzepte. Basierend auf den Erfahrungen mit SETT sollten sie dann eigene *tagset* entwickeln und an weiteren Videos erproben. Dies kann beliebig fortgeführt werden und auch hier zeigt sich deutlich, dass über die Auseinandersetzung mit den getaggten Sequenzen das Tor zu einem intensiven Austausch über wichtige Aspekte der unterrichtlichen Gestaltung weit geöffnet wird.

Weitere Möglichkeiten für die Arbeit an der Hochschule wäre das Taggen von *micro-teaching sessions* oder aber auch die Verknüpfung mit anderen Forschungsansätzen wie z.B. der Diskurs- oder Konversationsanalyse (Schwab & Oesterle, 2021), wobei hier ein deutlich größerer Arbeitsaufwand gefragt ist, da die Videos zusätzlich transkribiert werden müssen – ein sinnvoller, aber nicht zu unterschätzender Mehraufwand.

4. *Fazit und Ausblick*

Video Enhanced Observation, kurz VEO, ist eine einfach handhabbare App für iPads und Smartphones (nur VEO Capture), welche in Verbindung mit einem Online-Portal zahlreiche Möglichkeiten zur Entwicklung professionellen Handelns in der LehrerInnenausbildung bereitstellt. Ganz im Sinne von Bloomberg et al., „Teachers' professional vision is their ability to observe what is happening in a classroom and to make sense of it from a professional perspective" (Blomberg et al., 2011: 1131) kann mit der App gezielt auf die Verbesserung von LehrerInnenhandeln im (Fremdsprachen-)Unterricht eingegangen werden, indem dieses Handeln einem reflexiv-kritischen Prozess der Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun im Klassenzimmer zugeführt wird. Zudem wurde uns vermehrt rückgemeldet, dass die App ein effektives Instrument dafür ist, um Unterrichtsbeobachtung und evidenzbasiertes Reflektieren zu erlernen und professionelles Handeln nachhaltig anzubahnen.

Wenngleich die Anwendung viele Vorteile hat, sind doch einige Aspekte zu beachten oder kritisch zu diskutieren. Leider wird die videobasierte Unterrichtsbeobachtung an Schulen zunehmend schwieriger, was nicht zuletzt mit der Zunahme datenschutzrechtlicher Auflagen zu tun hat (Schramm & Schwab, 2022). Dies kann leicht abschrecken und scheint gerade im deutschsprachigen Raum ein nicht zu unterschätzendes Problem darzustellen, gerade auch vor dem Hintergrund, dass die Videos auf ein Portal, sprich eine Cloud, hochgeladen werden. Überdies ist die *blurring* Funktion der App noch nicht soweit ausgereift, dass beiden Seiten gedient ist – den Lernern und

Lehrkräften, die eine gewisse Schutzzone der Anonymität brauchen, als auch den Beobachtenden, die auf eine möglichst hohe Videoqualität angewiesen sind und daher möglichst alles im Blick haben wollen. Zudem soll hier nochmals deutlich gemacht werden, dass eine Beobachtung basierend auf vorab definierten Kategorien leicht ein verzerrtes und eingeschränktes Bild auf das zu untersuchende Phänomen bietet (Schwab, 2020) und gerne ein erhöhtes Maß an Objektivität suggeriert, das der Komplexität des zu untersuchenden Gegenstands nicht immer gerecht wird. Technische Hilfsmittel wie die VEO App können nichtsdestotrotz sehr gut helfen, Reflexionsprozesse anzustoßen oder anzuleiten, insbesondere wenn alle Beteiligten das unterrichtliche Handeln in seiner ganzen Komplexität im Auge behalten.

Literaturverzeichnis

Batlle, J., & Miller, P. (2017). Video enhanced observation and teacher development: Teachers' beliefs as technology users. *Proceedings of the EDULEARN17*, Barcelona, Spanien, 1, 2352–2361.

Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1131–1140. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.008. (Zugangsdatum: 21.12.2021)

Bozbıyık, M., Sert, O., & Bacanak, K. D. (2021). VEO-integrated IMDAT in Pre-service Language Teacher Education: A Focus on Change in Teacher. Questioning Practices. In P. Seedhouse (Hrsg.), *Video Enhanced Observation for Language Teaching: Reflection and Professional Development* (S. *97–116). Bloomsbury Publishing.*

Caena, F. (2011, Juni). *Literature review. Quality in Teachers continuing professional development.*

European Commission. https://pdf4pro.com/fullscreen/teachers-continuing-professional-development-12f3.html

Celik, S., Baran, E., & Sert, O. (2018). The affordances of mobile-App supported teacher observations for peer feedback. *International Journal of Mobile and Blended Learning, 10*(2), 36–49. http://dx.doi.org/10.4018/IJMBL.2018040104

Denner, L. (2007). *Bildungsteilhabe von Zuwandererkindern. Eine empirische Studie zum Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe* (Reihe: Karlsruher pädagogische Studien, Bd. 8). Books on Demand.

Körkkö, M., Morales-Rios, S., & Kyrö-Ämmälä, O. (2019), *Using a video App as a tool for reflective practice. Educational Research, 61*(1), 22–37. https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1562954

Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Aufl.). Klett-Kallmeyer.

Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* Routledge.

Hidson, E. (2018). Video-enhanced lesson observation as a source of multiple modes of data for school leadership: A videographic approach. *Management in Education, 32*(1), 26–31. https://doi.org/10.1177/0892020617748144

Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching: Research-Based Principles and Practices* (ESL & Applied Linguistics Professional Series). Routledge.

Nitsche, K. (2014). UNI-Klassen – Reflexion und Feedback über Unterricht in Videolabors an Schulen (Publikation Nr. 16637) [Dissertation, München, Ludwig-Maximilian-Universität]. University Library Electronic Theses. https://doi.org/10.5282/edoc.16637

Miller, P., VEO Group, & Haines, J. (2021). From Teaching to Learning: The Development of the VEO App. In P. Seedhouse (Hrsg.), *Video Enhanced Observation for Language Teaching: Reflection and Professional Development* (S. 21–37). Bloomsbury Publishing.

Schramm, K., & Schwab, G. (2022). Beobachtung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 144–157). Narr.

Schwab, G. (2020). Introduction: Classroom Observation revisited. In: F. Lenz, M. Frobenius & R. Klattenberg (Hrsg.), *Classroom Observation: Researching Interaction in English Language Teaching* (S. 9–29). Peter Lang.

Schwab, G., & Oesterle, M. (2021). Integrating VEO in Foreign Language Teacher Education in Germany. In P. Seedhouse (Hrsg.), *Video Enhanced Observation for Language Teaching: Reflection and Professional Development* (S. 65–81). Bloomsbury Publishing.

Seedhouse, P. (Hrsg.) (2021). *Video Enhanced Observation for Language Teaching: Reflection and Professional Development.* Bloomsbury Publishing.

Seedhouse, P., & Whelan, A. (2021). Changing Error Correction Practice over Three Lessons Using an Individualized Video Enhanced Observation Tagset on a Teacher Training Course. In P. Seedhouse (Hrsg.), *Video Enhanced Observation for Language Teaching: Reflection and Professional Development* (S. 181–196). Bloomsbury Publishing.

Sert, O., & Seedhouse, P. (2011). Introduction: Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Novits-ROYA (Research on Youth and Language), 5*(1), 1–14.

Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. Routledge.

Walsh, S. (2021). SETTVEO: Evidence-based Reflective Practice and Professional Development. In P. Seedhouse (Hrsg.), *Video Enhanced Observation for Language Teaching: Reflection and Professional Development* (S. 167–180). Bloomsbury Publishing.

Abbildungen:

Abb. 1 – Screenshot (Schwab)
Abb. 2 – Screenshot (Schwab)
Abb. 3 – VEO group (https://veo.co.uk/)
Abb. 4 – (https://appadvice.com/app/veo-video-enhanced-observation)
Abb. 5 – aus Bozbıyık et al. (2021)
Abb. 6 – VEO group (https://veo.co.uk/)
Abb. 7 – VEO group (https://veo.co.uk/)
Abb. 8 – VEO group (https://veo.co.uk/)

Unterrichtsvideographie im DaZ-Unterricht: multimodale Analysen lehrerseitiger Paraphrasierungen

Christine Stahl, Kristina Peuschel (Augsburg)

Abstract: Im Beitrag werden lehrerseitige Paraphrasierungen in videographierten DaZ-Unterrichtseinheiten der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I analysiert. Paraphrasierungen werden als lehrerseitige Kompetenz betrachtet, mündliche Interaktionen im DaZ-Unterricht und im sprachsensiblen Fachunterricht so zu gestalten, dass den Schüler:innen variantenreicher sprachlicher Input zur Verfügung gestellt wird und dieser ausgehandelt werden kann. Die Datenbasis für die Analysen des vorliegenden Beitrags stellen Unterrichtsvideographien aus dem Augsburger Videokorpus Sprachliche Heterogenität in der Schule (ViKo_spracHe). Nach der Vorstellung des ViKo_spracHe und der theoretischen Rahmung des Analysefokus werden deskriptive Analysen zum lehrerseitigen Paraphrasieren präsentiert und diese bezüglich ihrer Funktionen reflektiert.

Keywords: DaZ-Unterricht, Paraphrasieren, Unterrichtsvideographie, Lehrkräftebildung

1. Einleitung

Im Diskurs um die Aus- und Fortbildung von DaZ- und DaF-Lehrkräften spielen die Kompetenzen der Lehrkräfte und Untersuchungen dazu, wie diese (weiter) entwickelt werden können, eine große Rolle. In Unterrichtsmitschnitten aus dem DaZ-Unterricht werden Teilaspekte von Lehrkompetenzen sichtbar und für Analyse und Interpretation im Rahmen der Lehrkräftebildung zugänglich. Eine dieser Teilkompetenzen ist das mündliche Interagieren von Lehrer:innen mit dem Ziel, das sprachliche Lernen der Schüler:innen voranzubringen. Im Beitrag werden in diesem Kontext lehrerseitige Paraphrasierungen in videographierten DaZ-Unterrichtseinheiten der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I fokussiert und bezüglich ihrer Funktionen reflektiert.

2. Unterrichtsvideos und Forschung zur DaZ-Lehrkräftebildung

Um (angehende) Lehrkräfte auf den Umgang mit sprachlich heterogenen Lerngruppen im Unterricht vorzubereiten, werden immer häufiger Unterrichtsvideographien für die akademische Professionalisierung angehender Lehrkräfte eingesetzt. Technologische Entwicklungen, auf unterschiedlichen

Ebenen stattfindende Digitalisierungsprozesse sowie eine relativ einfache Zugänglichkeit zu authentischen Unterrichtsvideographien fördern deren Einsatz in der Lehrkräftebildung. Daneben ermöglichen Unterrichtsvideos einen praxisnahen Einblick in den Unterrichtsalltag und finden als Referenzobjekte, als Evaluationsgrundlage oder als Grundlage der professionellen Reflexion des Lehrkrafthandelns sowie als Fallbeispiele Anwendung in der Lehrkräftebildung (vgl. Schramm & Bechtel 2019). Werden Unterrichtsvideographien als Referenzobjekte, Fallbeispiele oder zur Reflexion eingesetzt, wird die Aufmerksamkeit der auszubildenden Lehrkräfte auf besonders relevante, fachspezifische Ereignisse gerichtet, welches kritisch-reflexives Nachdenken anregt und fördert (vgl. Seidel 2021). Sie leisten auch einen Beitrag zur stets von den auszubildenden Lehrkräften stärker gewünschten Theorie-Praxis-Verzahnung, um abstraktes, theoretisches Wissen mit konkreten, unterrichtspraktischen Beispielen zu verbinden. Nutzt man Unterrichtsvideos als Grundlage zur professionellen Reflexion des Lehrkrafthandelns, also zur systematischen Beobachtung von Unterricht, so steht häufig die Entwicklung der professionellen, fachspezifischen Unterrichtswahrnehmung im Vordergrund (vgl. Weger 2019; Stahl 2022; Stahl & Peuschel 2022). Dabei werden zwei zentrale Prozesse unterschieden: Zum einen das *noticing*, das Wahrnehmen relevanter Unterrichtsereignisse, zum anderen das *knowledge based reasoning*, die wissensgesteuerte Verarbeitung des Wahrgenommenen. Unterrichtsvideos als Evaluationsgrundlage werden bisher eher selten verwendet. Mit dem *Oberserver* (vgl. Seidel et al., 2010) liegt ein valides und standardisiertes, videobasiertes Erhebungsinstrument zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung vor. Für das Fach Deutsch als Zweitsprache wurde mit dem Test DaZKom-Video (vgl. Lemmrich et al., 2019) ein videobasiertes Testinstrument zur performanznahen Messung von DaZ-Kompetenzen mittels Videovignetten entwickelt.

Neben zahlreichen Vorteilen gibt es beim Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrkräftebildung auch einige Punkte zu berücksichtigen, um das Lernen mit Unterrichtsvideos auch lernwirksam zu gestalten. So gilt es, sinnvoll abzuwägen, welcher Teil der Arbeit mit Videos im Plenum, in Gruppen- oder Einzelarbeit wertvoll ist. Auch ist zu überlegen, ob die Videos in Präsenzseminaren oder besser in einem digitalen Format auf Distanz bearbeitet werden können. Hierfür spielen nicht nur fachdidaktische Überlegungen, sondern auch Möglichkeiten der technischen Umsetzung eine Rolle. Nicht immer hält die Internetverbindung stand, wenn mehrere Seminarteilnehmer:innen zur gleichen Zeit auf ein Unterrichtsvideo zugreifen möchten. Der Vorteil der Möglichkeit des wiederholten Ansehens von Videoausschnitten kann nur stattfinden, wenn das Video nicht im Plenum, sondern in Einzelarbeit gesehen wird. Sinnvoll ist daneben die Verwendung von Kopfhörern, um die anderen Seminarteilnehmer:innen nicht zu stören.

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB), einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Zeitraum 2015 bis 2023 an verschiedenen Universitäten bundesweit geförderten Programm zur nachhaltigen Verbesserung der Qualität des Lehramtsstudiums, entstand an der Universität Münster das Meta-Videoportal „unterrichtsvideos.net“. Das Videoportal ermöglicht die Suche nach authentischen Unterrichtsvideos sämtlicher Fächer und Jahrgangsstufen in zahlreichen Videoportalen deutscher Universitäten und ermöglicht längerfristig einen niedrigschwelligen Zugang zu Unterrichtsmitschnitten. Ein speziell auf Unterrichtsvideographien zum Lernen des Deutschen als Zweitsprache zugeschnittenes Videokorpus – das ViKo_spracHe – entstand im Rahmen des von der QLB geförderten Augsburger Projekts LeHet (Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität) und wird im nächsten Abschnitt kurz vorgestellt.

3. Das Augsburger ViKo_spracHe

Das Videokorpus ViKo_spracHe beinhaltet authentische Unterrichtsvideographien aus dem DaZ-Unterricht und dem sprachsensiblen Fachunterricht mit sprachlich heterogenen Lerngruppen. Die Unterrichtsmitschnitte zeigen multiperspektivische Einblicke in das Unterrichtsgeschehen an Grund- und Mittelschulen sowie an einem Gymnasium. Mit zwei bis vier Kameraaufnahmen und bis zu neun Lavalier(funk)mikrofonen wurden Unterrichtsaufnahmen produziert, welche sowohl eine Analyse des Lehrkraft- als auch des Schüler:innenhandelns erlauben. Die Unterrichtsvideographien im ViKo_spracHe sind nach Schulart (Primarstufe/Grundschule, Sekundarstufe I/Mittelschule, Sekundarstufe I/Gymnasium), Jahrgangsstufe, Fach, didaktischem Konzept (sprachsensibler Fachunterricht oder fachsensibler Sprachunterricht), der Länge des Videos sowie durch ein thematisches Schlagwort klassifiziert. Vier Unterrichtseinheiten wurden in Deutschklassen[1] aufgenommen und zeigen fachsensiblen Sprachunterricht. Acht weitere Unterrichtsmitschnitte zeigen sprachsensiblen und sprachbewussten Fachunterricht aus verschiedenen Fächergruppen, wie zum Beispiel Mathematik, Geographie oder Kunst. Zwei weitere Unterrichtsmitschnitte zeigen das Sprachlernen in der additiven Sprachförderung DaZ.[2]

1 In Deutschklassen erhalten im Bundesland Bayern neuzugewanderte und/oder mehrsprachige Schüler*innen für ein bis maximal zwei Jahre Schwerpunkunterricht im Fach DaZ sowie Fachunterricht.

2 Eine detaillierte Übersicht und weitere Informationen finden sich unter https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philhist/professuren/germanistik/deutsch-als-zweit-fremdsprache-und-seine-didaktik/forschung/laufende-projekte/lehet_d/das-viko_sprache/ [15.1.2022].

Insgesamt stehen im ViKo_spracHe 14 vollständig videographierte Unterrichtseinheiten im Umfang von 12 Zeitstunden in mehrperspektivischer Darstellung zur Verfügung. Alle Unterrichtsvideographien wurden nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionsverfahren 2 (GAT2) nach Selting et al. (2009) transkribiert. Daneben steht Zusatzmaterial, welches in den Unterrichtsstunden eingesetzt wurde, wie Arbeitsblätter oder Wort- und Bildkarten, aber auch Schreibprodukte der Schüler:innen zur Verfügung. Die Unterrichtsplanung, Sprachbiographien der Schüler:innen sowie zusätzliches fotografisches Material runden den umfassenden Einblick in authentisches Unterrichtsgeschehen ab.

Das ViKo_spracHe kommt sowohl im Kontext von Forschungsprojekten als auch zu Ausbildungszwecken in der Augsburger DaZ/DaF-Lehrkräftebildung zum Einsatz. Es werden multimodale, digitale Lerngelegenheiten für die Entwicklung zentraler Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht, wie zum Beispiel die fachspezifische professionelle Unterrichtswahrnehmung (Stahl & Peuschel 2022) oder die Reflexionsfähigkeit bereitgestellt. Die Multimodalität der Lerngelegenheiten schlägt sich in der Verbindung audiovisueller sowie textlicher Elemente nieder. So nutzen die Studierenden neben den Unterrichtsvideographien stets auch Transkripte zur Analyse von Unterrichtssituationen. Die Transkripte unterstützen den intensiven Analyseprozess, da für den Beobachtungsfokus relevante Unterrichtssituationen nicht nur hörend, sondern auch lesend rezipiert werden können.

Die multimodalen, sowohl in Präsenz- als auch in der Online-Lehre durchführbaren videobasierten Lernmodule zu sprachsensiblen Unterrichtselementen, wie sprachlernförderliche Rückmeldungen, die Verwendung sprachlicher Register oder die lehrerseitige Initiierung schülerseitiger längerer Redebeiträge, kommen verstärkt im Aufbau- und Vertiefunfsbereich der Augsburger DaZ-Lehrkräftebildung im Seminar „Unterrichtsinteraktion unter der Perspektive von Sprachförderung und sprachlich-fachlicher Bildung“ zum Einsatz (vgl. Stahl & Peuschel 2022). Daneben werden kürzere, didaktisch aufbereitete Videovignetten, welche aus den vollständigen Unterrichtsvideos extrahiert wurden, in den Praktikumsbegleitseminaren für angehende Grund- und Mittelschullehrkräfte als Reflexionsgrundlage bzw. zur Illustration spezifischer Lehrkrafthandlungen zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten im DaZ-Unterricht eingesetzt.

Daran schließen sich empirische Forschungsprojekte an. Die Analyse von drei Unterrichtsvideographien und -transkripten zum Rekodieren durch Lehrkräfte in der Unterrichtsinteraktion deutet z.B. darauf hin, dass DaZ-Lehrkräfte Mikro-Scaffolding Strategien (vgl. Gibbons 2015) verwenden und neben Korrekturen und Wiederholungen auch Schüler:innenäußerungen aufgreifen, ausbauen, weiterführen und/oder in größere syntaktische und inhaltliche

Zusammenhänge einbetten (vgl. Peuschel & Stahl 2021a). Bei lehrerseitigen Rekodierungen liegt der Fokus sowohl auf der sprachlichen Form als auch auf den Inhalten. Lehrer:innen versuchen einen Bezug zur Alltagswelt der Schüler:innen herzustellen und sie modellieren einzelne Wörter durch deren korrekte Verwendung in Sätzen (vgl. ebd.). Stahl (2022) beschreibt in ihrem Beitrag zur professionellen Unterrichtswahrnehmung in DaZ das entwickelte Erhebungsinstrument sHiVa zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterrichtsmitschnitten. Das Instrument berücksichtigt die vier Teilschritte der Professionellen Unterrichtswahrnehmung Wahrnehmen, Beschreiben, Erklären und Vorhersagen, umfasst insgesamt sechs Beobachtungsschwerpunkte und wird als zentrales Erhebungsinstrument in einer Dissertationsstudie zur Erforschung der fachdidaktischen Professionellen Wahrnehmung im Fach DaZ eingesetzt (vgl. ebd.). Erste Analyseergebnisse, wie sprachlernförderliche Rückmeldungen in videographiertem DaZ-Unterricht professionell wahrgenommen werden, zeigen, dass angehende Lehrkräfte diese video- und situationsspezifisch individuell wahrnehmen (vgl. Stahl 2022).

Das ViKo_spracHe hält also insgesamt Interaktionsdaten und Videovignetten für die empirische Untersuchung fachdidaktischer Fragestellungen zu Makro- und Mikrostrukturen von DaZ-Unterricht (vgl. z.B. Schwab et al. 2017; Schramm & Bechtel 2019), zur Interaktion im Fachunterricht mit sprachlich heterogenen Klassen sowie zur Illustration spezifischer Lehrhandlungen im DaZ-Unterricht bereit.

4. Paraphrasierungen von DaZ-Lehrkräften

4.1 Form und Funktion von Paraphrasierungen im DaZ/DaF-Unterricht

Ausgangspunkt der Analyse der nachfolgend präsentierten Daten ist die Beschäftigung mit Paraphrasierungen als die lehrerseitige Kompetenz, mündliche Interaktionen im DaZ-Unterricht und im sprachsensiblen Fachunterricht so zu gestalten, dass den Schüler:innen variantenreicher sprachlicher Input zur Verfügung gestellt wird und dieser interaktional ausgehandelt werden kann. Im Kontext des DaZ-Unterrichts werden hierfür Strategien des Mikro-Scaffolding innerhalb kommunikativer Unterrichtsansätze wie des *dialogic approach* nach Gibbons (2015) breit diskutiert und es wird dem angemessenen Einsatz mündlicher Lehr- und Instruktionssprache ein hoher Stellenwert beigemessen. Lehrerseitiges, mündlich unterstützendes Handeln in der Interaktion zwischen Lehrperson und den Schüler:innen wird im Scaffolding-Konzept in Form von sechs Prinzipien konkretisiert:

1. Verlangsamung der Unterrichtsinteraktion,
2. mehr Planungszeit für die Äußerungen von Schüler:innen,
3. Variation der Interaktionsmuster,
4. aktives Zuhören der Lehrkraft,
5. Re-Kodierung durch die Lehrkraft sowie
6. Einbettung Äußerungen von Schüler:innen in größere konzeptuelle Zusammenhänge.

Das dialogische Unterrichtsgespräch baut auf den Äußerungen der Schüler:innen auf und erweitert diese in Richtung fach- und bildungssprachliche Kommunikationsfähigkeit (vgl. Gibbons 2015: 25). Vor allem das Prinzip der Re-Kodierung der Äußerungen von Schüler:innen sowie die Einbettung dieser Äußerungen in größere konzeptuelle, fachliche Zusammenhänge scheint neben Wiederholungen und Korrekturen vor allem auch Paraphrasierungen durch die Lehrperson zu erfordern. Bereits geringfügige Adaptionen im kommunikativen Handeln einer Lehrperson können die sprachliche Entwicklung der Lernenden fördern oder auch hemmen. Auch wirken sich spezifische Elemente der gesprochen Sprache bzw. Mündlichkeit, wie ihre Flüchtigkeit und die daraus resultierende Redundanz mündlicher Äußerungen und Interaktionen auf die bewusste Gestaltung der Lehrsprache im DaZ- und DaF-Unterricht aus. Um einzelne mündlich-interaktionale Strategien umsetzen zu können, ist daher es notwendig, dass Sprachlehrpersonen lernen, ihre eigene Lehr- und Instruktionssprache flexibel zu gestalten. Eines der Elemente einer solch flexiblen Gestaltung sind lehrerseitige Paraphrasierungen als Fähigkeit von Lehrkräften ihre Instruktionssprache so zu modellieren, dass zielgerichtet sprachliche Formulierungsvarianten angeboten werden (vgl. Peuschel 2019, 80–81; Peuschel & Stahl 2021b). Mit Hilfe von Paraphrasierungen während des Sprechens kann es gelingen „sich und anderen die Bedeutung von Wörtern und Sätzen mithilfe von anderen Wörtern und Sätzen zu verdeutlichen“ (Meibauer et al. 2007: 164). Paraphrasierungen stellen daher nicht allein (fach)sprachlichen Input in verschiedenen Formen bereit, sie dienen zugleich als Mittel zur Erklärung, zur Verdeutlichung oder Interpretation kommunikativer Absichten (vgl. Bußmann 2000: 496). Paraphrasierungen können kommunikative Lücken schließen und bewusst eingesetzt werden, um die Kommunikation mit Sprachlernenden zu effektivieren.

Eine Studie zu Paraphrasierungen von Lehramtsstudierenden konnte zeigen, dass Paraphrasierungen beim Erklären fachlicher Konzepte überwiegend zwei Funktionen erfüllen. Einerseits werden erweiterte Wissensangebote gemacht, andererseits werden zielgerichtet und absichtsvoll bildungs- und fachsprachliche Strukturen mündlich zur Verfügung gestellt (vgl. Peuschel 2019). Die Art und Weise, auf die die Studierenden die zu vermittelnden fachlichen Konzepte paraphrasieren, sind beispielsweise die

Verwendung alltagssprachlicher Rahmungen, Übersetzungen, Definitionen und erweiterte Äußerungen. Während zunächst Lehramtsstudierende in fiktiven Lehr-Lernsituationen das Paraphrasieren einsetzen, sind nachfolgend Paraphrasierungen praktizierender DaZ-Lehrpersonen in der DaZ-Unterrichtsinteraktion Gegenstand der Analyse.

4.1 Analysekorpus, -methoden, -fragen

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass sich in der Mikroanalyse der Lehr- und Instruktionssprache zeigt, wie häufig, auf welche Weise und mit welcher Funktion Lehrkräfte im DaZ-Unterricht Paraphrasierungen ihrer eigenen Äußerungen vornehmen. Als Analysekorpus wurden vier vollständige DaZ-Unterrichtsstunden herangezogen, die als GAT2-Transkripte und als Unterrichtsvideographie im ViKo_spracHe zur Verfügung stehen. Die Aufnahmen wurden in bayerischen Grundschulen (GS) und Mittelschulen (MS) gemacht, alle Aufnahmen stammen aus dem DaZ-Unterricht in einer Deutschklasse (DK) bzw. aus dem DaZ-Sprachförderunterricht. Die Aufnahme „Rumpelstilzchen" zeigt DaZ-Unterricht in der Jahrgangsstufe 1/2 der Primarstufe, die Aufnahme „Sommerwörter" stammt aus der Jahrgangsstufe 7/8 der Sekundarstufe 1, ebenso wie die Aufnahme „Luftballons", die aus dem Fachunterricht Mathematik der Deutschklasse stammt. Die Aufnahme „Zauberlehrling" wurde in einer Deutschklasse der Jahrgangsstufe 9 generiert (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: *Übersicht der analysierten Unterrichtsvideographien und Transkripte aus dem ViKo_spracHe*

	Jahrgangsstufe	Schulfach	Aufnahmedauer	Signatur
Primarstufe (Grundschule)	Klasse 1/2	Deutsch als Zweitsprache	01:04:57	GS_SF_1–2_ DaZ_UE_ Rumpelstilzchen
Sekundarstufe I (Mittelschule)	Klasse 7/8	Deutsch als Zweitsprache	00:40:12	MS_DK_6–9_Deu_ UE_Sommerwörter
	Klasse 7/8	Mathematik	00:34:39	MS_DK_6–9_Mat_ UE_Luftballons
	Klasse 9	Deutsch als Zweitsprache	00:48:05	MS_DK_9_DaZ_ UE_Zauberlehrling

Die vollständig in GAT2 transkribierten Videos wurden mit Hilfe von MAXQDA nach den Sequenzen mit lehrerseitigen Paraphrasierungen kodiert. Das heißt, es wurden zunächst all jene Sequenzen identifiziert, in

denen die Lehrperson „in einer zweiten Äußerung bereits versprachlichtes Wissen oder Teile von ihm in einer anderen Form“ (Bührig 1996: 94) verbalisierten. Als Intercoder-Übereinstimmung (Kappa nach Brennan & Prediger, 1981) der Basiskodierung (Code: „Paraphrasierung“) konnte der Wert .86 erreicht werden. In der Feinkodierung des Subcodes 1 („turnintern/tunrübergreifend“) wurde der Wert .92 erreicht, insgesamt also eine sehr gute Intercoder-Übereinstimmung (vgl. Döring & Bortz 2016). Ausgehend vom oben dargestellten Interesse an Häufigkeit, Art und Weise, Form und Funktion von Paraphrasierungen in der DaZ-Unterrichtsinteraktion werden in der Analyse folgende Forschungsfragen beantwortet:

1. Wie häufig paraphrasieren Lehrkräfte im DaZ-Unterricht?
2. Welche Unterrichtsgegenstände werden paraphrasiert?
3. Welche Formen nehmen Paraphrasierungen an?
4. Welche Funktionen erfüllen Paraphrasierungen im DaZ-Unterricht?

4.2 Ergebnisse

Eine detaillierte Beschreibung von Gegenständen, Formen und Funktionen von Paraphrasierungen von DaZ-Lehrkräften wird im folgenden Abschnitt gegeben. Hierfür werden einzelne Unterrichtsinteraktionssequenzen aus den Transkripten und Unterrichtsvideographien multimodal betrachtet, beschrieben und interpretiert. Unter einer multimodalen Analyse wird im vorliegenden Beitrag verstanden, dass Unterrichtsvideographien und Transkripte gemeinsam für die Analysen verwendet und die Stärke des jeweiligen Mediums genutzt wird. So werden in Unterrichtsvideographien nonverbale Unterrichtselemente, wie die Mimik und Gestik der Lehrkraft deutlich sichtbar. Transkripte wiederum erlauben es, wiederholt eine ausgewählte Stelle lesen und analysieren zu können. So ist eine intensivere inhaltliche Beschäftigung mit den Interaktionen im Unterricht möglich, da kein Vor- und Zurückspulen an die etwaige Stelle erforderlich ist.

4.2.1 Häufigkeiten

Im Rahmen der ersten Forschungsfrage wurde in der Analyse der Fokus auf die Häufigkeit von Paraphrasierungen gelegt. Insgesamt finden sich in den vier analysierten Unterrichtseinheiten 93 lehrerseitige Paraphrasierungen. Davon entfallen insgesamt 29 auf das Transkript „Rumpelstilzchen“, 23 auf das Transkript „Sommerwörter“, 22 auf das Transkript „Luftballons“ sowie 19 auf das Transkript „Zauberlehrling“. Lehrerseitige Paraphrasierungen treten innerhalb eines Turns der Lehrperson sowie turnübergreifend auf, d.h.

unterbrochen durch eine Äußerungen von Schüler:innen. Die Gesamtzahl sowie das Verhältnis von turninternen und turnübergreifenden Paraphrasierungen sind in Tabelle 2 sowie in den Abbildungen 1 und 3 dargestellt.

Tabelle 2: *Häufigkeiten der turninternen und turnübergreifenden lehrerseitigen Paraphrasierungen*

Transkript	lehrerseitige Paraphrasierungen	turninterne lehrerseitige Paraphrasierungen	turnübergreifende lehrerseitige Paraphrasierungen
gesamt	**93**	**64**	**29**
Rumpelstilzchen	29	18	11
Sommerwörter	23	19	4
Luftballons	22	15	7
Zauberlehrling	19	12	7

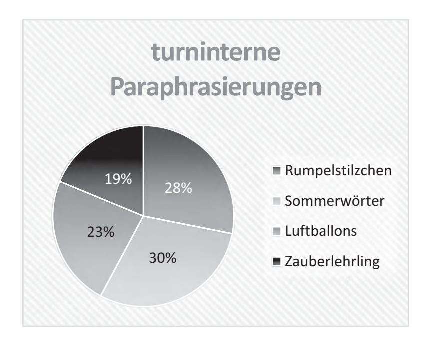


Abb. 1: prozentualer Anteil der turninternen lehrerseitigen Paraphrasierungen

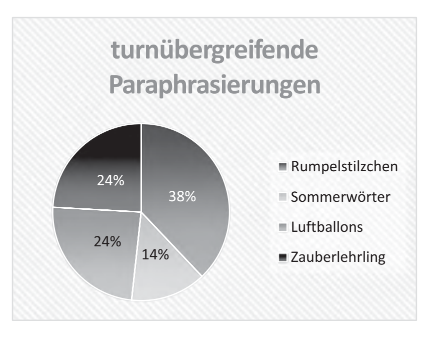


Abb. 2: prozentualer Anteil der turnübergreifenden lehrerseitigen Paraphrasierungen

Interessant ist, dass Lehrkräfte zwar überwiegend innerhalb eines Turns paraphrasieren, jedoch auch Paraphrasierungen realisieren, die in der Interaktion mit den Schüler:innen, also turnübergreifend, stattfinden, wie die Beispiele (a) und (b) zeigen:

(a) „turninterne Paraphrasierung“: Auszug: Luftballons, Klasse 7/8, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 31 (L = Lehrkraft)
L: richtig das ist der luftballon(-) und heute(-) probieren wir mal (-) aus **wi: e viele (.) luftballons (-) hier in dieses klassenzimmer passen** (--) also wenn **wir dieses klassenzimmer ganz mit luftballons füllen**

wü: rden (-) **wie viele das wären** (--) und ich möchte zuerst (L hängt wortkarte „schätzen“ an die tafel, 3.7 sek.)

(b) „turnübergreifende Paraphrasierung“: Auszug: Rumpelstilzchen, Klasse 1/2, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 155 bis 159 (L = Lehrkraft, S = Schüler:innen)
L: richtig (2.5 sek.) **das war ja die tochter von dem müller (-) die tochter vom müller** (-) das ist die (3.0 sek.) ein langes wort
S01–S08: [müllerstochter]
L: [name]
S08: müllertochter
L: **die müllerstochter** (.)

Lehrkräfte paraphrasieren sowohl Unterrichtsorganisatorisches als auch Unterrichtsinhalte. Insgesamt 58 von 93 Stellen im Transkript wurden identifiziert, in denen Unterrichtsinhalte paraphrasiert wurden, 35 Mal wurde der Code „Unterrichtsorganisation“ vergeben. Tabelle 3 und Abbildungen 3 und 4 zeigen die spezifische Verteilung für „Paraphrasierung von Unterrichtsinhalten“ sowie „Paraphrasierung von Unterrichtsorganisation“:

Tabelle 3: *Häufigkeit von „Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten“ und „Paraphrasierungen von Unterrichtsorganisation“*

Transkript	**lehrerseitige Paraphrasierungen**	**lehrerseitige Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten**	**lehrerseitige Paraphrasierungen von Unterrichtsorganisation**
gesamt	93	58	35
Rumpelstilzchen	29	19	10
Sommerwörter	23	11	12
Luftballons	22	11	11
Zauberlehrling	19	17	2




Abb. 3: Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten in Prozent

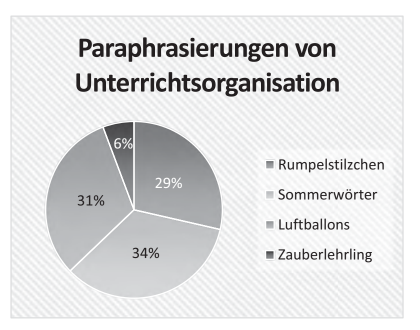


Abb. 4: Paraphrasierungen von Unterrichtsorganisation in Prozent

Interessant ist hier, dass Lehrpersonen in der DaZ-Unterrichtsinteraktion insgesamt zwar überwiegend Unterrichtsinhalte paraphrasieren und daher angenommen werden kann, dass sie den Schüler:innen variantenreichen Input von Fachinhalten anbieten (Beispiel c). Gleichwohl fällt ein nicht unerheblicher Anteil von Paraphrasierungen auch der Unterrichtsorganisation, wie dem Paraphrasieren von Aufgabenstellungen oder der Einleitung von Partner- und Gruppenarbeit zu (Beispiel d).

(c) „Unterrichtsinhalt“: Auszug: Rumpelstilzchen, Klasse 1/2, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 203 (L = Lehrkraft)
L: aber du hast ja schon mal goldmünzen gesehen (.) und das hier (.) **diese form** (.) so presst man das gold manchmal und **da nennt man des goldbarren (-)** und des macht man weil die goldbarren die kann ich schön **aufeinanderstapeln** (.) dann liegt das gold nicht durcheinander sondern ist schön **auf einem stapel**

(d) „Unterrichtsorganisation“: Auszug: Luftballons, Klasse 7/8, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 63 (L = Lehrkraft)
L: genau (-) ja (--) **wie du das machst** (-) was (--) **wie würdet ihr das machen** (-) **was ist der weg (-) zu eurem ziel (.) damit ihr auf_s ergebnis kommt** (-) genau (-) ja: anschließend (1,9 sek.) könnt ihr das mal ausprobieren [L hängt wortkarte „ausprobieren“ an die tafel] ihr kriegt in der gruppe immer zwei luftballons von mir (-) und mit denen könnt ihr das mal schau: en (--) **wie ihr eure strategie anwendet** (1.9 sek.) wenn du hilfe brauchst (1.2 sek.) dann fragst du mich [L hängt wortkarte „hilfe“ an die tafel] ich helf dir (1.4 sek.) dann (.) wenn ihr das ausprobiert habt (---) kommt ihr dann wieder in eurer gruppe zusammen [L hängt wortkarte „ergebnisse aufschreiben“ an die tafel] (3.4 sek.) und schreibt eure ergebnisse dann zusammen (.) ja (-) was habt ihr gemacht (.) was habt ihr

aus?rausgekriegt (.) müsst ihr vielleicht noch was ausrechnen (--) und das ganze [L hängt wortkarte „zeit“ an die tafel] (2.5 sek.) sollst du in zwanzig minuten schaffen

Vor dem Hintergrund der Förderung von Schüler:innen beim parallelen Aufbau sprachlicher und fachlicher Kompetenzen sind die Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten besonders interessant. Betrachtet man „turninterne lehrerseitige Paraphrasierungen“ und „Paraphrasierung von Unterrichtsinhalten“ in Kombination, so können in den analysierten Videos insgesamt 38 turninterne Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten verteilt auf alle Unterrichtsvideos ausgemacht werden und damit knapp doppelt so viele wie turnübergreifende. Diese umfassen etwas mehr als ein Drittel, insgesamt 20 (vgl. Tabelle 4 sowie die Abbildung 5 und 6).

Tabelle 4: *Kombination der Codes „turninterne“ und „turnübergreifende lehrerseitige Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten“*

Transkript	**lehrerseitige Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten**	**turninterne lehrerseitige Paraphrasierung von Unterrichtsinhalten**	**turnübergreifende lehrerseitige Paraphrasierung von Unterrichtsinhalten**
gesamt	**58**	**38**	**20**
Rumpelstilzchen	19	9	10
Sommerwörter	11	10	1
Luftballons	11	7	4
Zauberlehrling	17	12	5

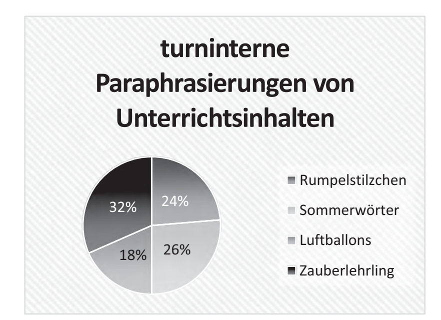


Abb. 5: turninterne Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten in Prozent

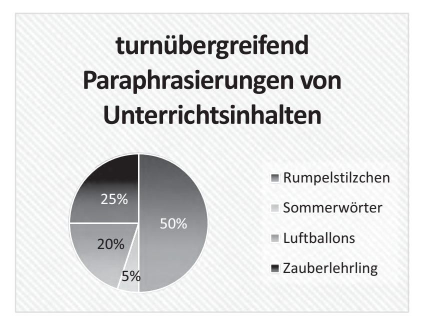


Abb. 6: turnübergreifende Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten in Prozent

Auffallend ist hier, dass in einem Transkript die Anzahl der turninternen lehrerseitigen Paraphrasierungen (Transkript „Sommerwörter, n = 10) die Anzahl der turnübergreifenden lehrerseitigen Paraphrasierungen (n = 1) deutlich übersteigt. Im Transkript „Rumpelstilzchen“ wurden die beiden Codes „turninterne“ und „turnübergreifende lehrerseitige Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten“ in etwa gleich oft vergeben. In den Transkripten „Luftballons“ und „Zauberlehrling“ ist die Anzahl der turninternen Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten höher als die Anzahl der turnübergreifenden. Insgesamt divergiert die Anzahl der Paraphrasierungen von turninternen und turnübergreifenden Unterrichtsinhalten transkriptspezifisch und damit spezifisch für jede analysierte Unterrichtseinheit. Die für die vorliegende Analyse ausgewertete Datenmenge ist ausreichend, um erste Beobachtungen festzuhalten. Um diese qualitätsvoll interpretieren zu können, müsste die Datenmenge jedoch vergrößert werden. Diese ersten Beschreibungen und Beobachtungen bieten jedoch Anlass zu weiteren Untersuchungen, insbesondere auch zur Qualität turninterner und turnübergreifender lehrerseitiger Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten.

4.2.2 Gegenstände

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Häufigkeiten von Paraphrasierungen genauer betrachtet wurden, widmet sich dieser Abschnitt nun den Inhalten und Gegenständen der Paraphrasierungen. Die Kodierung ergab die bereits aufgeführte Unterscheidung in die Subcodes „Unterrichtsinhalte“ und „Unterrichtsorganisation“. Im Folgenden wird zu jedem Subcode jeweils ein Beispiel aufgeführt (Beispiel e und Beispiel f).

(e) „turnintern“ + „Unterrichtsinhalt“: Auszug: Rumpelstilzchen, Klasse 1/2, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 219, (L = Lehrkraft)

> L: richtig (.) **aus getreide**: (.) ich zeig dir mal was (--) dann hast du bestimmt ne idee [holt ein aufbewahrungsglas mit mehl und zeigt es schüler, 3.0 sek.] **aus dem getreide wird mehl gemacht** (.) richtig (-) wolltest du auch sagen [name]

Der Transkriptauszug (e) stammt aus der DaZ-Unterrichtseinheit „Rumpelstilzchen“ und wurde mit dem Subcode „Unterrichtsinhalte“ versehen. In der Unterrichtseinheit lernen die Schüler:innen ein Märchen durch das Entschlüsseln bildhafter Symbolsprache kennen und erzählen dies nach. Die acht Kinder besuchen die erste bzw. zweite Jahrgangsstufe einer Grundschule (Primarstufe). Die Lehrkraft zeigt zum Einstieg in das Unterrichtsthema ein kurzes Video zum Märchen „Rumpelstilzchen“ auf einem Tablet. Im sich anschließenden Gespräch werden sowohl Personen als auch Gegenstände, die

im Märchen vorkommen, besprochen und als Wort- und Bildkarten an der Tafel fixiert. Neben Wendungen werden auch Märchen-Merkmale besprochen. Im Anschluss an die Wortschatzerarbeitung erhalten die Schüler:innen Plakate mit Bildern, anhand derer sie in Zweiergruppen jeweils einen Teil des Märchens nacherzählen sollen. Hierfür stehen sprachliche Hilfen zur Unterstützung zur Verfügung. Die Unterrichtseinheit schließt mit der Präsentation der Gruppenarbeit, welche die Nacherzählung des Märchens beinhaltet.

L beginnt den Turn mit einer Bestätigung („richtig“) und Wiederholung des relevanten Wortes „getreide“. Es folgt eine performative Sprechhandlung, indem die L ankündigt etwas zu zeigen und den Schüler:innen parallel dazu ein Aufbewahrungsglas mit Mehl zeigt. Daneben leitet sie die Paraphrasierung „aus dem getreide wird mehl gemacht“ mit dem vorangestellten Hinweis „dann hast du bestimmt ne idee“ ein. Der Turn endet mit einer erneuten Bestätigung („richtig“) und dem Aufgreifen einer Schüler:innen-Reaktion, indem die L signalisiert zur Kenntnis genommen zu haben, dass ein Schüler/eine Schülerin das auch sagen wollte. Unausgesprochen bleibt die Frage, was aus dem Getreide gemacht wird. Die L versucht in diesem Beispiel multimodal, durch Sprechen und Zeigen, den Schüler:innen ein erweitertes sprachliches Angebot durch die Paraphrasierung des Wortes „Getreide“ zu geben.

(f) „turnintern“ + „Unterrichtsorganisation“: Auszug: Sommerwörter, Klasse 7/8, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 329 (L = Lehrkraft)

L: nein das ist (.) **das passiert dann im kopf das musst du dir merken** (.) also [lacht] (2.0 sek.) **du musst nicht aufschreiben** also passt auf (.)

Der Transkriptauszug (f) stammt aus dem fachsensiblen Sprachunterricht einer Deutschklasse und wurde mit Subcode „Unterrichtsorganisation“ kodiert. Es handelt sich um eine Unterrichtseinheit im Fach Deutsch als Zweitsprache zum Thema „Sommerwörter: Am Strand“. An der Wortschatzeinführungsstunde nahmen 16 Schüler:innen der Jahrgangsstufen sechs bis neun teil. Ziel des Unterrichts ist die Erweiterung und Neueinführung von Wortschatz zu den Wortfeldern „Sommer“ und „Strand“. Die Schüler:innen bringen die für Sprachlernklassen typisch sehr heterogene Sprachkenntnisse mit. Diesen wird in der Stunde mit dreifach differenziertem Lernmaterial begegnet. Im folgenden Transkriptauszug geht es darum, dass für das Spiel „Ich packe meinen Koffer“ die gesagten Wörter nicht aufgeschrieben, sondern gemerkt werden müssen.

L beginnt den Turn mit der Verneinung („nein“) einer vorangegangenen Schüler:innen-Äußerung und dem Ansatz einer Erklärung, was gemeint ist (das ist). Im Folgenden wird das Wort „merken“ paraphrasiert, indem die L erklärt, dass merken etwas ist, was im Kopf passiert. Sie expliziert ihre

Aussage, indem sie erklärt, dass merken nicht bedeutet, etwas aufzuschreiben („du musst nicht aufschreiben“).

4.2.3 Formen

Die Frage nach der Form der Paraphrasierungen lässt sich mit Blick auf Oberflächenmerkmale der Äußerungen beantworten. So nutzen Lehrpersonen überwiegend, konkret in 20 von 38 turninternen Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten einen zusätzlichen Satz im Sinne einer Definition (Beispiel g) oder eine zusätzliche Frage (Beispiel h) in der Paraphrasierung:

(g) „turnintern“ + „Unterrichtsinhalt“: Auszug: Rumpelstilzchen, Klasse 1/2, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 216 (L = Lehrkraft)
L02: **zauberspruch** (-) **das ist der spruch (.) den der lehrling sagt** (-) ja (.)

(h) „turnintern“ + „Unterrichtsinhalt“: Auszug: Sommerwörter, Klasse 7/8, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 115 (L = Lehrkraft)

L: perfekt (.) also **die schützt uns** (---) **die schützt uns wovor**

Die Lehrpersonen in den analysierten DaZ-Stunden verwenden in 5 von 38 turninternen Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten Synonyme (Beispiel i):

(i) „turnintern“ + „Unterrichtsinhalt“: Auszug: Zauberlehrling, Klasse 9, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 81 (L = Lehrkraft)

L01: **der chef also der meister** hat was zu ihm gesagt

Sie wechseln in 4 von 38 turninternen Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten die Wortart (Verb – Nomen; Nomen – Verb) (Beispiel j), nutzen in zwei Fällen eine erläuternde Passivkonstruktion (Beispiel k) oder einen Oberbegriff (Beispiel l):

(j) Beispiel Codekombination „Paraphrasierung + turnintern + Unterrichtsinhalt“: Auszug: Auszug: Zauberlehrling, Klasse 9, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 131 (L = Lehrkraft)
L: ergie:ßen (-) **gießen ist von der gie:ßkanne** (.) ge **(.) sich ergießen** (.) **dass das wasser flie:ßt (.)** [name]

(k) Beispiel Codekombination „Paraphrasierung + turnintern + Unterrichtsinhalt“: Auszug: Rumpelstilzchen, Klasse 1/2, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 93 (L = Lehrkraft)
L: [. . .] ja ihr kennt euch gut aus mit den **mühlen** aber der [name] hat_s ganz richtig gesagt (-) **in der mühle wird das mehl gemahlen** (.) da kommt das getreide und **dann daraus das mehl gemahlen** (.) [name]

(l) Beispiel Codekombination „Paraphrasierung + turnintern + Unterrichtsinhalt“: Auszug: Sommerwörter, Klasse 7/8, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 206, (L = Lehrkraft)

Oberbegriff (2/38)
L: **palme** [L betont p] ja sehr gut [S14 hängt wortkarte falsch an die tafel] (4.0 sek.) /ähm/ (.) die palme (--) **das war der baum** [S14 hängt wortkarte richtig an die tafel] ja: genau (--) sehr gut (4.0 sek.)

In einigen Fällen können zusätzlich zu den Merkmalen der Äußerungen auf der sprachlichen Oberfläche der Transkripte die Videodaten Hinweise zur Komplexität und auch Multimodalität der Paraphrasierungen geben (Beispiel m).

(m) „Unterrichtsorganisation“: Auszug: Luftballons, Klasse 7/8, Fach: Deutsch als Zweitsprache, Zeile 240 (L = Lehrkraft)

L: /mhm/ (3.4 sek.) schauen wir uns das mal an (-) ich habe uns hier mal (---) zwei beispiele mitgebracht [L zeigt einen schuhkarton in dem ein ball und ein würfel liegen] **wieso macht es denn dann (--) damit vielleicht mehr sinn** (2.3 sek.) [name] hat ja gerade gesagt (---) **wenn ich jetzt hier den luftballon (-) rein tue da bleibt irgendwie immer luft ja** (--) **wenn ich bälle aufeinander stapel da hab ich dazwischen immer irgendwie immer luft** (.) **ja das heißt ich kann das gar nicht ganz ausfüllen** (---) wieso ist denn jetzt(---) **vielleicht so_ne form besser (2.3 sek.) möglicherweise** [L zeigt zwei würfel]

Der Transkriptauszug (m) stammt aus der Unterrichtseinheit „Luftballons“ und wurde als „komplexe Paraphrasierung“ kodiert. In dieser fachsensiblen Sprachunterrichtseinheit einer Deutschklasse gehen 16 Schüler:innen der Jahrgangsstufen sechs bis neun der Frage nach, wie viele Luftballons in ihr Klassenzimmer passen würden. Die Unterrichtsstunde ist dem Fach Mathematik zuzuordnen. Im folgenden Beispiel regt die L die Schüler:innen an, darüber nachzudenken, welche Vorteile eckige Figuren zum Ausfüllen eines quadratischen Raumes gegenüber runden Figuren haben könnten.

Im vorliegenden Beispiel liegen über den ganzen Turn hinweg mehrere lehrerseitige Paraphrasierungen vor. So wird der Satzteil „wieso macht es denn dann (--) damit vielleicht mehr sinn“ mit dem Satz „wieso ist denn jetzt (--) vielleicht so_ne form besser“ paraphrasiert. Der umgangssprachliche Ausdruck „reintun“ („wenn ich jetzt hier den luftballon (-) rein tue“) wird ersetzt durch „stapeln“ („wenn ich bälle aufeinander stapel“). Schließlich werden für

„da bleibt irgendwie immer luft“ in Form von „da hab ich dazwischen immer irgendwie immer luft“ und „ja das heißt ich kann das gar nicht ganz ausfüllen“ weitere sprachliche Angebote gemacht. Daneben spricht die L von „Bällen“ und zeigt parallel dazu auch einen Ball.

4.2.4 Funktionen

In welcher Funktion die verschiedenen Formen lehrerseitiger turninterner bzw. turnübergreifender Paraphrasierungen von Unterrichtinhalten von den Lehrpersonen im DaZ-Unterricht realisiert werden, soll in diesem Abschnitt dargestellt werden. Anknüpfend an die angesprochenen Funktionen von Paraphrasierungen wie der allgemeinen Verständnissicherung und der weiterführenden Bearbeitung von bereits geäußertem verbalem Material (Fiehler 2009: 46 f.) sowie der Sicherung und Effektivierung fremdsprachlicher Kommunikation (Löschmann/Löschmann 1982), die in den Daten durchaus zu finden sind, lassen sich zusätzliche Funktionen für den DaZ-Unterricht ausmachen. Hier sind vor allem die Unterstützung von Semantisierungen und das bewusste oder auch unbewusst gemachte Angebot von variantenreichem sprachlichem Input zu nennen. Dies gilt vor allem für die Paraphrasierungen von Unterrichtsinhalten. Die lehrerseitigen Paraphrasierungen zur Unterrichtsorganisation haben möglicherweise ähnliche Funktionen, was jedoch noch überprüft werden müsste.

4.3 Zusammenfassung und Interpretation der Analysen

Abschließend kann zusammengefasst werden: Lehrkräfte paraphrasieren unterschiedlich häufig, sowohl turnintern als auch turnübergreifend. Sie paraphrasieren Unterrichtsinhalte sowie unterrichtsorganisatorische Aufträge. Paraphrasierungen werden von Lehrkräften in verschiedenen Formen realisiert, in Satz- bzw. Frageform, durch Synonyme, Oberbegriffe, Wortartwechsel etc. Die Hauptfunktionen der Verständnissicherung sowie der Sicherung der zweit- und fremdsprachlichen Kommunikation lassen sich ebenso finden wie das Anbieten verschiedener Varianten sprachlichen Inputs. In welcher Weise die Paraphrasierungen lernwirksam werden, muss in weiteren Analysen und weiterführenden Studien geprüft werden. Es ist jedoch festzuhalten, dass anhand von Mikro-Analysen der zweit- und fremdsprachlichen Unterrichtsinteraktion, gestützt durch Videomaterial und Transkripte, die bewusste und intentionale Modellierung der Lehr- und Instruktionssprache zum Gegenstand von Kompetenzentwicklungen in der Lehrkräftebildung DaZ/DaF gemacht werden kann.

5. Fazit

Vor dem Hintergrund des zunehmenden Einsatzes von authentischen Unterrichtsvideographien in der DaZ-Lehrkräftebildung, in der Forschung sowie im Kontext des aktuellen Diskurses um die Professionalisierung (angehender) DaZ-Lehrkräfte wurden im Beitrag lehrerseitige Paraphrasierungen als Teilaspekt professioneller Unterrichtsinteraktion analysiert und beschrieben. Sowohl Unterrichtsinhalte als auch Unterrichtsorganisatorisches werden von Lehrkräften paraphrasiert. In der Mehrheit der Fälle geschieht dies turnintern, ein nicht unwesentlicher Anteil von Paraphrasierungen wird aber auch in der Interaktion mit den Schüler:innen, also turnübergreifend, ausgehandelt.

Ziel des Beitrages war es, Häufigkeiten, Gegenstände, Formen und Funktionen von lehrerseitigen Paraphrasierungen zu beschreiben. Ob und in welchem Maße diese reichhaltigen sprachlichen Angebote eine sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion begünstigen und auf sprachliche und inhaltliche Unterrichtselemente wirken, muss in größer angelegten Untersuchungen nachgegangen werden. Daneben sollten größere Analysesequenzen betrachtet werden. Mögliche Analyseschwerpunkte bzw. Indizien, ob Paraphrasierungen lernwirksam wirken, wäre die schülerseitige Verwendung vorangegangener lehrerseitiger bzw. in der Lehrer-Schüler-Interaktion durchgeführter Paraphrasen.

Auf der Basis der hier durchgeführten Analysen können für eine videobasierte Lehrkräftebildung Analyseraster bzw. Beobachtungsschwerpunkte im Hinblick auf Paraphrasierungen entwickelt werden. (Angehende) Lehrkräfte können sich so dem Thema „Paraphrasierungen“ annähern und zunehmend im Rahmen ihrer eigenen Professionalisierung die Kompetenz entwickeln, ihre Lehr- bzw. Instruktionssprache so zu modellieren, dass sie zielgerichtet und bewusst sprachliche Formulierungsvarianten in Form von Paraphrasierungen in der Unterrichtsinteraktion anbieten können.

Literaturverzeichnis

Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, *41*(3), 687–699.

Bußmann, H. (2000). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Kröner.

Bührig, K. (1996). *Reformulierende Handlungen: zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Narr.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.

Fiehler, R. (2009). Mündliche Kommunikation. In M. Becker-Mrotzek, & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: DTP; Handbuch zur Didaktik*

der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden / hrsg. von Winfried Ulrich; Bd. 3. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (S. 25–51). Schneider-Verlag Hohengehren.

Gibbons, P. (2015). *scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (Second edition). Heinemann.

Lemmrich, S., Hecker, S., Klein, S., Ehmke, T., Köker, A., Koch-Priewe, B., & Ohm, U. (2019). Performanznahe und videobasierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften. Skalierung und dimensionale Struktur des Testinstruments. In T. Ehmke, P. Kuhl, & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträgen zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 188–202). Beltz Juventa.

Löschmann, M., & Löschmann, M. (1982). Funktion und Gestaltung von Aufgaben und Übungen zur Paraphrasierung. *Deutsch als Fremdsprache, 19*(1), 10–22.

Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M., & Steinbach, M. (2007). *Einführung in die germanistische Linguistik.* J. B. Metzler.

Peuschel, K. (2019). Paraphrasieren als Lehrkompetenz. Ein Zugang zu mündlichen, bildungssprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: C. Falkenhagen, H. Funk, H., M Reinfried, & L. Volkmann (Hrsg.), *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal. 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Jena*, 27.–30. September 2017: Kongressband, Beiträge zur Fremdsprachenforschung (Band 15, S. 77–99). Schneider-Verlag Hohengehren.

Peuschel, K., & Stahl, C. (2021a). Rekodieren durch Lehrkräfte in der DaZ-Unterrichtsinteraktion. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF) Peuschel, K., & Stahl, C. (2021a). Rekodieren durch Lehrkräfte in der DaZ-Unterrichtsinteraktion. Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF)*, *1*(1), 115–132. https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8420

Peuschel, K., & Stahl, C. (2021b). Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion: Unterrichtskommunikation im DaZ- und Fachunterricht. *Schulmagazin 5–10*, *2021*(10), 53–56.

Schramm, K., & Bechtel, M. (2019). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen 48*(1), 3–13. https://elibrary.narr.digital/article/10.2357/FLuL-2019-0001.

Schwab, G., Hoffmann, S., & Schön, A. (Hrsg.). (2017). *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung.* LIT.

Seidel, T. (2021). Videobasierte Forschung und ihr Beitrag zu einer verbesserten Lehrkräftebildung in Deutschland. *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung,* 2–4 vgl. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31696_Lehren_und_Forschung_mit_Videos_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=2.

Seidel, T., Blomberg, G. A., & Stürmer, K. (2010). “Observer” – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In: E. Klieme, D. Leutner, & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms. Einleitung zum Beiheft*. Beltz Juventa (Beiheft 56), 296–306.

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D. Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Giles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Metzlufft, C. Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10*, 353–402. [http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf].

Stahl, C. (in press). Professionelle Unterrichtswahrnehmung in DaZ – das Testinstrument „sHiVa" in Bezug auf sprachlernförderliche Rückmeldungen. In D. Dimova, J. Müller, K. Siebold, F. Teepker, & F. Thaller (Hrsg.), *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation: Marburger FaDaF-Thementage*. Universitätsverlag Göttingen.

Stahl, C. (2022). Sprachlernförderliche Rückmeldungen in videographiertem Unterricht professionell wahrnehmen. In: M. Stein, M. Jungwirth, N. Harsch, & Y. Noltensmeier (Hrsg.), *Diversität Digital Denken – The Wider View.* WTM.

Stahl, C., & Peuschel K. (2022). DaZ-Kompetenzen und virtuelle Hospitationen: Zum Einsatz von Videovignetten aus dem DaZ-Unterricht für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität. In: A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. Nett, K. Peuschel, & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. Waxmann.

Weger, D. (2019). Professional Vision – State of the art zum Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung in der Lehrer(innen)bildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL), 48*(1), 14–31.

Lehrerqualifizierung – Lernen für die Praxis

Herausgegeben von Imke Mohr, Michael K. Legutke, Tatsuya Ohta

Lehrerqualifizierung – Lernen für die Praxis

Michael K. Legutke (Gießen)

Abstract: Diese Einleitung skizziert das Forschungsfeld, in dem die Sektionsarbeit verortet ist und führt kurz in die einzelnen Beiträge ein.

Keywords: Fremdsprachendidaktische Professionsforschung; Lehrerbildung

Nimmt man die bildungspolitischen Debatten der letzten 20 Jahre in den Blick, dann fällt das deutlich gewachsene Interesse an der Lehrperson auf. Als markantes Beispiel sei hier auf den Bericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) aus dem Jahre 2005 verweisen, der den Titel trug „*Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*." Auf der Basis einer breit angelegten Befragung aller 25 OECD Staaten zu den gesellschaftlichen Anforderungen für Lehrkräfte und zum Stand der Lehrerbildung formuliert der Bericht eine Reihe von Anliegen, zu denen die folgenden zwei gehören: (1) Fast alle Länder berichten von qualitativen Defiziten. Sie fragen sich, ob genügend Lehrkräfte über die Kompetenzen verfügen, welche die Schulen dringend benötigen. (2) Es bestehen erhebliche Sorgen über die begrenzte Verknüpfung zwischen den Inhalten der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte und den Bedürfnissen der Schulen (OECD 2005).

Auch die kontroversen Debatten, welche die Metastudie Hatties *Visible Learning* (2008) und die Folgepublikation *Visible Learning for Teachers* (2011) weltweit auslösten, spiegeln das gewachsene Interesse an der Lehrperson. Hattie organisierte die Diskussion der Effektstärke der Faktoren, die den Lernerfolg beeinflussen, in sechs Gruppen, nämlich Lernende, Familie, Schule, Curriculum, Unterricht und Lehrkräfte. Für die Lehrkräfte ermittelte er die bei weitem höchste Effektstärke. Hattie modellierte die Lehrkraft als eine aktivierende Kraft, die im Dialog mit den Lernenden eine anspruchsvolle und zugleich unterstützende Lernumgebung gestaltet. Bei aller berechtigten Kritik an Hattie ist es genau dieses Konzept der Lehrkraft als aktivierende Kraft, als eine Person, die zum Lernen anregt, das in die gegenwärtige Debatte um die Qualität von Lehrkräften und ihre Qualifizierung eingegangen ist.

Als weiterer Indikator für das gewachsene Interesse an der Lehrperson kann die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* der Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahre 2015 gelten, die vom Bundesministerium für Bildung und

Forschung mit erheblichen Finanzmitteln ausgestattet wurde und vielfältige Forschungsaktivitäten auslöste (BMBF 2015). Ähnliche Bildungsinitiativen, die auf Professionalisierung von Lehrkräften zielen, sind aus anderen europäischen und außereuropäischen Ländern zu vermelden. Schließlich sei auf zwei weltweit implementierte Projekte verwiesen, die mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung zur Professionalisierung von Deutschlehrkräften beitragen wollen. Mit *Deutsch Lehren Lernen* macht das Goethe-Institut ein Angebot für die Lehrerfort- und Weiterbildung (Legutke & Rotberg 2018), während das Programm *Dhoch3* des DAAD die Ausbildung qualifizierter Deutschlehrkräfte weltweit stärken will (Schmäling 2018).

Auch die fremdsprachendidaktische Forschung spiegelt das gewachsene Interesse an der Lehrperson wider, die bis zum Beginn dieses Jahrtausends in der Forschung bestenfalls eine Nebenrolle spielte. Die Forschung richtete sich bis dahin vor allem auf die Lernenden. In den Blickpunkt des Interesses rückten nun schulpraktische Ausbildungsphasen (Schocker-von Ditfurth 2001), berufsbiographische Aspekte und das berufliche Selbstverständnis. Im deutschsprachigen Raum hat Caspari in Anlehnung an das Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* herausgearbeitet, welche Schlüsselstellung dem beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte zukommt. Sie zeigt, dass Überzeugungen sowie lern- und berufsbiographische Aspekte nicht nur das Selbstverständnis der Lehrperson prägen, sondern auch die Wahrnehmung von Unterricht und damit letztendlich das unterrichtliche Handeln (Caspari 2003). Caspari geht der Frage nach, „[was] in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(innen) vorgeht" (Caspari 2014, S. 20) und wie diese Innensicht der Lehrerenden mit ihrem Handeln im Unterricht zusammenhängt, wie sich solche Zusammenhänge beschreiben und verstehen lassen.

Für die internationale Forschung sei stellvertretend auf die Studien Borgs (Borg 2006, 2013) verwiesen, die sich mit den Kognitionen von Fremdsprachenlehrkräften, ihren Überzeugungen (*beliefs*) und der Rolle von Reflexionsprozessen befassen. Auf diese Studien geht auch Gerlach (2020) in einem kompakten Forschungsbericht zur fremdsprachendidaktischen Professionsforschung ein, in dem er deutschsprachige Forschungsbeiträge zur Lehrperson unter Einbeziehung der internationalen Diskussionen in den Blick nimmt.

Betrachtet man die fremdsprachendidaktische Forschung in deutscher Sprache zur Lehrperson in ihrer Gesamtheit, dann fallen drei Teilbereiche auf, die bisher nur in Ansätzen Berücksichtigung fanden. Alle drei verdienen größere Aufmerksamkeit. Genau an diesen Punkten setzt auch die hier dokumentierte Sektion an. Als erster Bereich wäre die Praxis universitärer Lehrerbildung zu nennen. Die dort handelnden Lehrpersonen, die von ihnen inszenierten Lehr- und Lernformen in Verbindung mit den fachdidaktischen Inhalten und anvisierten Kompetenzen zukünftiger Lehrkräfte sind nach wie

vor so gut wie nicht erforscht. Der universitären Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum liegt nicht erst seit der Herausbildung der Fachdidaktiken als eigenständigen wissenschaftlichen Disziplinen in den 1980er Jahren des letzten Jahrhunderts die Annahme zugrunde, dass die getrennt unterrichteten Wissensanteile (aus den zugeordneten Philologien, der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften) gleichsam zwangsläufig oder naturwüchsig zueinander finden und sich dann im Können zukünftiger Lehrkräfte niederschlagen. Neuweg hat diese Grundannahme wiederholt problematisiert (2011, 2014, 2021), wenn er darauf hinweist, dass dieses angenommene Zusammenwirken bisher nicht untersucht wurde. Die Vertreter*innen der verschiedenen Disziplinen der Lehrerbildung, so lässt sich zugespitzt formulieren, haben ihre originäre Handlungspraxis, nämlich ihre Lehre und deren Wirkung, weitgehend aus der Forschung ausgeblendet. Das gilt auch für die der Fremdsprachendidaktik jenseits des deutschsprachigen Raums.

Das zweite Desiderat betrifft den sogenannten Vorbereitungsdienst, eine Schlüsselphase der Lehrerbildung in Deutschland. Für die Fremdsprachendidaktik hat erstmals David Gerlach mit seiner Studie *Zur Professionalisierung der Professionalisierenden* (2020) zu diesem Aspekt einen professionstheoretisch fundierten und empirisch validierten Beitrag geleistet. Der Studie kommt eine Pionierfunktion zu, denn sie nimmt die Personen in den Blick, die als Fachleiter*innen bzw. Ausbilder*innen die Professionalisierung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) verantworten. Auch wenn der sogenannte Vorbereitungsdienst ein Spezifikum deutscher Lehrerbildung ist, bietet Gerlachs Studie auch für nicht deutschsprachige Kontexte der Lehrerbildung wertvolle Anstöße, weil sie dazu beiträgt, das berufliche Selbstverständnis derer zu verstehen, die sich um die Qualifizierung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte bemühen. In diesem Zusammenhang geht es unter anderem um die ersten Jahre der Berufspraxis der Lehrkräfte, die nach der fachlich-akademischen Ausbildung nun die sozialen, institutionellen und psychischen Herausforderungen einer komplexen Praxis meistern müssen. Im Zentrum steht dabei der Entwicklungsprozess der Novizinnen und Novizen sowie seine Begleitung und Betreuung durch Expertinnen und Experten und professionelle Gemeinschaften. Es handelt sich um einen notwendigen, aber viel zu wenig beachteten Prozess, durch den die Berufsanfänger*innen ihr praktisches Können entfalten lernen, Enttäuschungen verarbeiten, Belastungen einschätzen lernen und vor allem die Freude am Beruf nicht verlieren.

Drittens schließlich ist die fremdsprachendidaktische Fortbildung von Lehrkräften zu nennen. Auch für dieses Arbeitsfeld ist bemerkenswert, dass die Praxis der dort Handelnden und die Wirkung der Programme erst in den letzten Jahren zum Gegenstand empirischer Forschung wurden. Das gilt sowohl für die schulbezogene Fort- und Weiterbildung als auch für die Angebote international operierender Institutionen wie der Zentrale für das

Auslandsschulwesen des Bundesverwaltungsamtes und des Goethe-Instituts, die Organisation mit dem höchsten Aufkommen an Fortbildungsstunden und Teilnehmenden weltweit für das Fach Deutsch als Fremdsprache (z.B. Birnbaum et al. 2016, Mohr & Schart 2016).

Die Sektion „Lernen für die Praxis“ unternahm den Versuch, aus unterschiedlichen Kontexten und unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven Aspekte der hier skizzierten Desiderata in den Blick zu nehmen, wobei der Begriff „Praxis“ konsequent von der Dynamik des Unterrichts her gedacht wurde. Ausgangspunkt der Überlegungen war der schon oben erwähnte OECD-Bericht, in dem es u.a. heißt: *Es bestehen erhebliche Sorgen über die begrenzte Verknüpfung zwischen der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte und den Bedürfnissen der Schulen* (OECD 2005). Inhalte und Verfahren des Studiums/ der Fortbildung scheinen vielfach nicht auf die Anforderungen zugeschnitten, welche die vielfältigen Bildungskontexte mit sich bringen. Anekdotische Äußerungen zur Funktionalität der akademischen Ausbildung von Lehrer*innen in der Berufsanfangsphase ebenso wie von erfahrenen Lehrkräften unterstützen solche Einschätzungen. Hinter diesen kritischen Einschätzungen verbirgt sich ein zentrales Dilemma von Aus- und Fortbildung.

Studierende in der Ausbildung und Lehrer*innen in der Fortbildung erwarten zu Recht, dass sie Wissen erwerben und zugleich Können aufbauen, damit sie befähigt werden, nicht nur mit den Herausforderungen konkreten Unterrichts in spezifischen Kontexten umzugehen, sondern zugleich als gute Fremdsprachenlehrer*innen zu wirken und damit in ihrem Selbstverständnis bestärkt werden. Sie erwarten zu Recht Handlungsempfehlungen für ihren konkreten Unterricht; sie wollen wissen, wie sie es richtig, besser, zielführender machen können. Sie erwarten praktische Anregungen aus Forschungsergebnissen. Andererseits lässt sich nicht übersehen, wie vielfältig, komplex und in sich widersprüchlich die Bedingungen sind, unter denen Fremdsprachenunterricht stattfindet. Keine Aus- und Fortbildung kann auf alle Ereignisse der Praxis vorbereiten. Sie kann keine Szenarien bereitstellen, die Lehrkräften helfen, auf alle Eventualitäten konstruktiv zu reagieren. Wie ist mit diesem Dilemma umzugehen? Denn der Anspruch ist richtig. Die Antwort der Sektion ist der Vorschlag, Aus- und Fortbildung konsequenter vom Unterricht her zu denken.

Fremdsprachlicher Unterricht ist ein von den Beteiligten gestalteter sozialer Prozess, in dem Lehrende und Lernende miteinander interagieren mit dem Ziel, fremdsprachliche und kulturelle Kompetenzen der Lernenden aufzubauen und zu fördern. Die besondere Herausforderung besteht zum einen darin, dass diese Interaktionen zu einem großen Teil die Verwendung der Sprache verlangen, die es zu lernen gilt, zum anderen vollziehen sie sich immer in konkreten Konstellationen, in kontextspezifischen Lernräumen. Hier treffen

Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Prägungen, Charakteren, Interessen, Erwartungen und Werten aufeinander. Sie bilden temporäre Gemeinschaften und erschaffen dabei eine ganz eigene Spielart von Kultur (Breen 1985). Wenn man Unterricht aus dieser umfassenden Perspektive betrachtet, dann kann man das pädagogische Handeln im Klassenraum nicht auf das Abarbeiten von Planungsschritten beschränken. Diese sind ohne Frage sehr wichtig. Doch die Wirkung pädagogischer Impulse hängt von weit mehr ab als nur dieser oder jener methodischen Maßnahme. Unterricht ist als hochgradig unsicheres und komplexes Unternehmen zu modellieren. Diese besondere Kultur „Unterricht" mit den Lernenden gestalten zu können, erfordert nicht nur alle jene Kompetenzen, die das Kerngeschäft des Lehrens ausmachen: Planen, Unterstützen, Anleiten und Evaluieren von Lernprozessen, sondern zugleich ein tiefes Verständnis für das komplexe Geschehen im Klassenzimmer und sein Potential für die Lernenden (Legutke & Schart 2016).

Arnold u.a. (2014) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Ermöglichungsdidaktik" und bezeichnen damit die Fähigkeit der Lehrenden, Unterricht in seiner Komplexität verstehen zu lernen, mit dem Ziel die Spielräume entdecken und gestalten zu können, die die so unterschiedlichen und diversen Lernenden benötigen, damit sie ihre kognitiven wie affektiven Energien für das Sprachenlernen mobilisieren. Gefragt sind – den jeweiligen Kontexten angemessene – Arrangements, die die Lernenden herausfordern, in denen sie unterstützt werden, selbstbewusst und mit Freude in der Fremdsprache zu handeln. Eine Ermöglichungsdidaktik soll Lehrkräfte ermutigen, sich nicht von Methoden, Lehrwerken oder Traditionen einengen zu lassen, sondern flexibel und angemessen auf die Diversität und Komplexität der Unterrichtskultur zu reagieren. Für die Praxis lernen heißt folglich u.a., die Gestaltungsspielräume zu erkennen und vielfältige Lerngelegenheiten zu arrangieren (vgl. Schart & Legutke 2012: 63 ff.).

Im Zuge der Sektionsarbeit ergab sich aus diesen Überlegungen die Forderung, dem Unterricht selbst und seinem komplexen Gefüge größere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Drei der im Folgenden präsentierten Beiträge fokussieren Unterricht an der Universität. *Paul Voerkel* und *Liane Scribelk* untersuchen, ob die Aktionsforschung bereits im grundständigen Studium ein sinnvolles Instrument der Professionalisierung von Deutschlehrkräften sein kann. Im Zentrum stehen Studierende einer brasilianischen Universität, die daraufhin befragt werden, ob und in welcher Weise die im Kurs praktizierte Aktionsforschung ihre Unterrichtswahrnehmung beeinflusste. *Theres Werner* zeigt in ihrem Beitrag, wie an einer deutschen Universität mit Hilfe digitaler Lehr-Lernsettings die digitale Kompetenz angehender DaF/DaZ-Lehrender festgestellt und mit Blick auf die Schulpraxis weiterentwikkelt werden kann. *Dinah Krenzler-Behm* berichtet, wie an einer finnischen Universität systematisch vorbereitete und durchgeführte Unterrichtsversuche

in einen fremdsprachendidaktischen Kurs auf Bachelor-Ebene integriert werden können.

Videographierter Deutschunterricht steht im Zentrum des Beitrags von Blaženka Abramović. Ausgehend von Unterrichtsdokumenten, die das Programm *Deutsch Lehren Lernen* des Goethe-Instituts bereitstellt, kann die Autorin zeigen, wie Teilnehmende von Fortbildungen auf die Dokumente reagieren und wie sie den dort dokumentierten (fremden) Unterricht auf den eigenen beziehen.

Mit der Komplexität von Unterricht setzen sich *Anna Jaroszewska* und *Mariola Jaworska* auseinander, indem sie den erfolgreichen Umgang mit Heterogenität als entscheidende Gelingensbedingung für den Fremdsprachenunterricht hervorheben. Die universitäre Lehrerbildung muss die Voraussetzungen dafür schaffen, dass Lehrkräften solch erfolgreicher Umgang gelingt und Lernende damit mehr Chancen erhalten, ihr Potential wahrzunehmen.

Bisher wenig Beachtung von Seiten der fremdsprachendidaktischen Lehrerbildungsforschung hat das Konzept des Selbstmanagements erhalten. Diesem Desiderat wendet sich *Magdalena Rozenberg* zu. Sie macht darauf aufmerksam, wie zentral die Fähigkeit von Lehrenden ist, mit der vielfältigen Dynamik des Berufslebens, den komplexen Anforderungen und strukturellen Widersprüchen umzugehen zu können, wie wichtig es ist, eine Balance zu finden zwischen individuellen Vorstellungen, der Wahrnehmung von eigenen Stärken und Schwächen und dem sozialen Kontext, der ständige Entscheidungen und große Anpassungsleistungen verlangt. Selbstmanagement wird von der Autorin als wichtige Fähigkeit der Lehrkraft skizziert, die psychische Gesundheit und die Lebensfreude zu erhalten.

Literatur

Arnold, Rolf; Prescher, Thomas & Stroh, Christiane (2014). *Ermöglichungsdidaktik konkret: Didaktische Rekonstruktion ausgewählter Lernszenarien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Birnbaum, Theresa; Dippold-Schenk, Katja; Hirsch, Desirée; Kimmelmann, Nicole; Kupke, Juana; Ohm, Udo; Schramm, Karen; Seyfarth, Michael & Warnicke, Anna (2016). Empirische Evaluation von Weiterbildungseinheiten zur Sprachsensibilisierung von Fachlehrenden in der beruflichen Qualifizierung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27/2, 201–226.

Borg, Simon (2006). *Language Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.

Borg, Simon (2013). *Teacher Research in Language Teaching. A Critical Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Breen, Michael (1985). The social context for language learning – a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition* 7: 135–158.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2015). *Vom Hörsaal ins Klassenzimmer. Eine Qualitätsoffensive bringt die Lehrerbildung voran*. Online: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/ [17.02.2022]

Caspari, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

Caspari, Daniela (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000–2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43/1, 20–35.

Gerlach, David (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr.

Hascher, Tina; Idel, Till-Sebastian & Helpscher, Werner (Hrsg.) (2021). *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer [DOI 10.1007/978-3-658-24734-8].

Hattie, John (2008). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Hattie, John (2011) *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

Legutke, Michael & Rotberg, Sabine (2018). *Deutsch Lehren Lernen (DLL)* – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. *Info DaF* 45/5, 605–634.

Legutke, Michael & Schart, Michael (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 9–46.

Mohr, Imke & Schart, Michael (2016). Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 291–323.

Neuweg, Hans Georg (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Verzahnung" in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft* 22, H. 43, S. 33–45.

Neuweg, Hans Georg (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhard, Ewald et al. (Hrsg.), 583–614.

Neuweg, Hans Georg (2021). Lehrkompetenz im Spannungsfeld von Wissen und Können. In: Hascher, Tina et al. (Hg), 1–21.

OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. (= https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf [17.02.2022])

Schart, Michael & Legutke, Michael (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart: Klett-Langenscheidt.

Schmäling, Benjamin (2018). Dhoch3: Online-Studienmodule für die Deutschlehrerausbildung an Hochschulen weltweit: kulturspezifische Modifizierbarkeit und Anwendung im Blended-Learning-Format. *Info Daf* 45/5, 635–654.

Schocker-von. Ditfurth, Marita (2001). *Forschendes Lernen in der Fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven.* Tübingen: Narr.

Terhard, Ewald; Brennewitz Hedda & Rothland, Martin (Hg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* 2. A. Münster: Waxmann.

Einsatz von Videosequenzen im Rahmen des DLL-Fortbildungsprogramms in der Lehrerfortbildung

Blaženka Abramović (Zagreb)

Abstract: Im vorliegenden Artikel wird beschrieben, welchen Einfluss der Einsatz von videodokumentiertem Unterricht im Rahmen des Fort- und Weiterbildungsangebots *DLL – Deutsch Lehren Lernen* auf die Lehrkräfte in Kroatien hat und wie er weiterentwickelt werden könnte.

Keywords: Lehrerfortbildung, Videographie, Unterrichtswahrnehmung, Videodatenbank

1. Einleitung

Obwohl der Lehrer*innenberuf in der Öffentlichkeit immer noch als ein Beruf perzipiert wird, bei dem jemand Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen etwas beibringt, umfasst der Beruf des Lehrers / der Lehrerin heutzutage ein immer breiteres Spektrum an Aufgaben und Verantwortungen. Daraus geht hervor, dass „um mit angemessener Qualität zu unterrichten, Lehrkräfte unter anderem Professionswissen zu fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Dimensionen des Unterrichtens benötigen" (Junkert et al. 2020: S. 237). Diese Dimensionen eignen sich Lehrkräfte teilweise während des Studiums, aber größtenteils auch während der Ausübung des Lehrer*innenberufes und der damit verbundenen Fort- und Weiterbildungen an, denn „es ist die fremdsprachliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenz der Lehrkraft, die sie befähigt, unter den konkreten Bedingungen einen lebendigen Fremdsprachenunterricht zu gestalten [. . .]. Die systematische Entwicklung dieser kann deshalb zu Recht als gesellschaftliche Schlüsselaufgabe gelten" (Legutke 2016: S. 93). Um dieser Schlüsselaufgabe gerecht zu werden, musste es zu einer grundlegenden Veränderung der Konzeption von Aus- und Fortbildungen kommen, denn diese sollten Lehrende dazu befähigen, eine forschende Haltung gegenüber ihrem Tun einzunehmen, dieses zu erkunden und die Folgen ihrer Entscheidungen genauer in den Blick zu nehmen (vgl. dazu Legutke & Schart 2016: S. 25).

Unterrichtsvideos spielen weltweit in der Fortbildung für die Entwicklung professioneller Kompetenzen eine immer größere Rolle. Dabei handelt es sich sowohl um Mitschnitte aus dem eigenen Unterricht der Lehrkräfte als auch um Dokumentationen fremden Unterrichts. Videomitschnitte haben sich

als „geeignetes und vielfach eingesetztes Medium der Lehrer(fort)bildung etabliert. Sie ermöglichen u.a. die Fokussierung auf curriculare und fachbezogene Inhalte, die Beobachtung und Analyse authentischen Unterrichts ohne Handlungsdruck, ermutigen zur Versprachlichung von Vorwissen und Erfahrungen sowie zur kritischen Auseinandersetzung mit alternativen Denk- und Handlungsweisen“ (Richey et al. 2017: S. 1). In dem vorliegenden Artikel wird dargestellt, wie Videomitschnitte im Rahmen des Fort- und Weiterbildungsangebotes *DLL – Deutsch Lehren Lernen* im kroatischen Kontext eingesetzt werden, wie sie sich auf die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkräfte auswirken und wie sie weiterentwickelt werden könnten.

2. Ausgangslage

Fort- und Weiterbildungen werden in Kroatien, in dessen Kontext die beschriebene Untersuchung entstanden ist, von der Agentur für Erziehung und Bildung (AZOO) organisiert und durchgeführt, wobei die Anzahl und inhaltliche Ausrichtung der Fortbildungen von den Fortbildungspartnern anhängen, nämlich dem Goethe-Institut Kroatien, dem Kroatischen Deutschlehrerverband und dem DAAD. Im Rahmen der Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Kroatien stößt das Fortbildungsangebot *DLL – Deutsch Lehren Lernen* – auf großes Interesse der kroatischen Lehrkräfte.

Die *DLL*-Reihe wurde als ein Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts für den weltweiten Einsatz entwickelt und deckt sowohl den Primar- als auch den Sekundarbereich sowie die Erwachsenenbildung ab. Das Basispaket besteht aus 6 Bänden:

1. *Unterrichtskompetenzen und Unterrichtsgestaltung*
2. *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*
3. *Deutsch als fremde Sprache*
4. *Aufgaben, Übungen, Interaktion*
5. *Lernmaterialien und Medien*
6. *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*

und das Angebot wird durch weitere Einheiten ergänzt.

In meinem Beitrag beziehe ich mich in meiner Analyse und Darstellung der Unterrichtsdokumentationen nur auf die Einheiten 1 bis 6.

Die *DLL*-Reihe ist in Kroatien in zwei Varianten erhältlich – in der traditionellen Printversion und digital auf der moodlebasierten Lernplattform des Goethe-Instituts. Als zentrales Professionalisierungsinstrument der Reihe gelten die sogenannten Praxiserkundungsprojekte (PEPs), auf die in diesem

Beitrag nicht eingegangen wird. Zentraler Lerngegenstand der Reihe sind die Mitschnitte aus dem Deutschunterricht weltweit, sie sogenannten Unterrichtsdokumentationen (UDOs). Diese Mitschnitte sind in der Printversion über Datenträger (DVD) oder das Einscannen der QR Codes und das Eingeben des entsprechenden Passworts zugänglich. In der Onlineversion sind sie in den Onlinekursräumen auf der Lernplattform eingebunden und dort abrufbar.

Wie von Legutke und Rotberg beschrieben, knüpft *DLL* an „drei Initiativen an, welche die Fortbildungstätigkeit des Goethe-Instituts in den 1990er Jahre und der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts maßgeblich bestimmten und entwickelt[en] diese fort" (Legutke & Rotberg 2018: S. 607). Dabei versucht *DLL*, das Potenzial der Videotechnologie für die Lehrerbildung zu nutzen und durch die UDOs „das komplexe Geschehen im Unterricht für systematische Beobachtung und Erörterung zugänglich [zu machen]" (Legutke & Rotberg 2018: S. 608). Aus den Abschlussevaluationen der Teilnehmenden[1] zu den einzelnen *DLL*-Kursen geht deutlich hervor, welchen Stellenwert die UDOs im Rahmen der Fortbildung für die Teilnehmenden und ihre professionelle Weiterentwicklung haben. So schreiben die Teilnehmenden unter anderem:

- „Auch die Beispiele und Videos aus dem Lehrbuch DLL 3 haben mir gute Beispiele und neue Ideen mitgegeben."[2]
- „Videos fand ich besonders ansprechend, denn sie zeigten die eigentliche lebendige Praxis und daraus lernt man am meisten!"[3]
- „Die Videos und Beispiele haben mir sehr gefallen und es würde echt toll sein, wenn es sie mehr geben würde. . ."[4]
- „Inspirierende Videos waren für mich Sequenzen 3 bis 5 von Goethe-Institut Athen als tolle Beispiele für visuelle Darstellung der Inhalte, und Sequenz 7 von Goethe-Institut Pune, in der gezeigt wurde, dass man auch mit der Grammatik sehr kreativ arbeiten kann."[5]
- „Das Beispiel mit Prof. Dr. Eberhard Piepho, der das ganze Klassenzimmer mit farbigen Papieren an Fäden, mit allen wichtigen Vokabeln und Strukturen, vollgehängt hat, hat mir sehr gefallen."[6]

1 Es handelt sich bei der hier dargestellten Untersuchung um Teilnehmende an *DLL*-Kursen ausschließlich in Kroatien.
2 https://lernen.goethe.de/moodle/mod/questionnaire/view.php?id=39674197
3 https://lernen.goethe.de/moodle/mod/questionnaire/view.php?id=16389101
4 https://lernen.goethe.de/moodle/mod/questionnaire/view.php?id=39673498
5 https://lernen.goethe.de/moodle/mod/questionnaire/view.php?id=39674197
6 https://lernen.goethe.de/moodle/mod/questionnaire/view.php?id=39674197

Diese insgesamt positive Reaktion auf die UDOs bot den Anlass, ihre Bedeutung für den Lehrer*innenlalltag genauer zu ermitteln. Zu diesem Zweck wurde eine anonyme Umfrage unter DLL-Teilnehmer*innen in Kroatien durchgeführt.

3. *Methodisches Vorgehen und das Materialangebot*

In den Jahren 2018 und 2019 wurden insgesamt einhundert *DLL*-Teilnehmer*innen in Kroatien, deren Beschreibung der Tabelle zu entnehmen ist, mit Hilfe eines anonymen Fragebogens befragt, um die Bedeutung und Auswirkung der UDOs zu ermitteln.

Befragte Personen insgesamt	Lehrer*innen	95
	Quereinsteiger*innen	5
Aufgeteilt nach:		
Tätigkeitsbereich	Primar	3
	Sekundar I	12
	Sekundar II	27
	Hochschule	5
	mehrere Bereiche kombiniert	53
Unterrichtserfahrung	1–5 Jahre	25
	6–10 Jahre	18
	11–15 Jahre	11
	16–20 Jahre	25
	mehr als 20 Jahre	21
DLL-Erfahrung	ja	55
	nein	45

In den ersten sechs *DLL*-Bänden finden sich insgesamt 108 Videomitschnitte mit einer Gesamtdauer von 425 Minuten und 25 Sekunden, wobei an Standorten weltweit gedreht wurde. Die Analyse der Aufgabenstellungen zu den einzelnen UDOs zeigt, dass die Videos in einen konkreten Kontext eingebunden sind und dieser durch Angaben zum Drehort und -jahr, die Beschreibung der Zielgruppe, des Lernziels sowie der Lehr- und Lernaktivitäten und die Nennung der Lehrkraft und des Lehrmaterials eindeutig erklärt wird.

Die Teilnehmenden werden schrittweise durch die Aufgabe begleitet und die Aufgabenstellung nimmt dabei an Komplexität zu, wobei die Teilnehmenden durch den (theoretischen) Kontext und den Wortlaut der Aufgabenstellung unterstützt und begleitet werden. Die Aufgaben innerhalb eines Bandes sind miteinander verzahnt, regen zum Ausprobieren, Vergleichen und Reflektieren an. Die Vorteile der UDOs liegen somit deutlich auf der Hand:

- sie ermöglichen, dass der Unterricht aus einer anderen Perspektive gesehen und reflektiert wird,
- reale Unterrichtssituationen werden unter verschiedenen Blickwinkeln, aus mannigfaltigen Perspektiven und unter konkreten Aspekten analysiert,
- die Teilnehmenden werden in dem Prozess begleitet und dazu angeregt, auf Basis ihrer eigenen Erfahrung alternative Handlungsmöglichkeiten auszuarbeiten, zu präsentieren und mit anderen Teilnehmenden zu diskutieren,
- die Videos bieten ferner die Möglichkeit, bisher übersehene oder vernachlässigte Aspekte des Unterrichts detailliert zu betrachten und zu reflektieren,
- die Aufgabenstellung ist kontextgebunden und wird schrittweise aufgebaut, wobei angestrebt wird, dass die Teilnehmenden eine Vernetzung von fachdidaktischer Theorie und konkreter Unterrichtspraxis vornehmen.

Untersuchungsgruppe und Datenerhebung

Die Resultate der Befragung, bei der 83 % der Befragten die UDOs als Bereicherung empfunden haben, unterstreichen die oben angeführten Punkte. Die Vorteile des Einsatzes der Videomitschnitte werden dabei wie folgt begründet. Die Reihenfolge der Begründungen entspricht dabei der Häufigkeit der Nennungen:

- ich kann sehen, wie die anderen arbeiten und bekomme Ideen für meinen Unterricht
- ich kann meine Vorgehensweisen mit anderen vergleichen
- ich kann Kollegen am Arbeitsplatz (im Ausland) sehen und die Umsetzung der Idee ist klarer
- man kann den authentischen Unterricht sehen
- man kann eigene Schlüsse ziehen
- man sieht, wie Unterricht abläuft und was man nicht machen sollte
- man sieht eine reale Situation und kann über Vorteile und Nachteile mit anderen Kolleg*innen diskutieren
- man kann die Theorie besser verstehen, wenn man ein konkretes Beispiel gezeigt bekommt.

4. Ergebnisse der Untersuchung

In der Einleitung des *Handbuchs Spracharbeit Bd. 6/1* zu den Qualitätskriterien für Fortbildungen wird insbesondere unter Punkt 4 und 6 explizit auf die Wichtigkeit der Beobachtung von konkretem Unterricht hingewiesen. Wörtlich heißt es dort: „4. Fortbildung muss Arrangements bereithalten, in denen Teilnehmende Lehr- und Lernprozesse anderer Kolleginnen und Kollegen beobachten und mit Hilfe von Unterrichtsdokumenten untersuchen können [und] 6. Fortbildung muss den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, das Vertraute unter neuer Perspektive wahrzunehmen und zu untersuchen, ohne die gegenwärtige Praxis der Teilnehmenden abzuwerten“ (vgl. dazu: Legutke & Rotberg 2018: S. 609). Genau diesen zwei Forderungen trägt *DLL* durch die Aufgabenstellung zu den UDOs Rechnung, denn „das Reflektieren von Unterrichtsvideos hat nicht die Imitation von Handlungen zum Ziel, sondern soll professionelle Kommunikation über Unterrichtsprozesse anregen, auf Kernmerkmale unterrichtlicher Qualität fokussieren und in die Tiefe gehen; die sorgfältige Analyse von Lehr-Lernprozessen soll initiiert werden“ (Krammer & Reusser 2005: S. 41). Die Aufgabenstellungen zu den UDOs, die ein werteneutrales Beschreiben einer gesehenen Situation, das Interpretieren durch Verstehen und Zuordnen einer gesehenen Unterrichtssequenz zu fachdidaktischen Konzepten sowie das Vorschlagen von Handlungsalternativen anregen, schaffen damit Möglichkeiten zur professionellen Kommunikation über Lehr- und Lernprozesse. Sie bestätigen, dass „der videografierte Unterricht [. . .] als Motor für Diskussions- und Lernprozesse, für wechselseitige Anregung, Unterstützung und Korrekturen dienen [kann und soll]“ (Helmke & Helmke 2004: S. 63).

Ob und wenn ja, in welcher Weise sich der Austausch über den Unterricht im Rahmen der *DLL*-Fortbildung tatsächlich auf den Unterricht der Teilnehmenden d.h. ihr Handeln ausgewirkt hat, lässt sich nur vermuten. Immerhin zeigen die Antworten der befragten Personen auf die Frage nach eben dieser Auswirkung der UDOs auf den eigenen Unterricht nicht nur individuelle Einsichten, die Handlungen leiten könnten, sondern auch Versuche, den eigenen Unterricht zu verändern:[7]

- „Ich habe neue Ideen bekommen (z.B. Fehlerkorrektur, Gruppenbildung. . .).“
- „Ich habe ausprobiert, was ich im Video gesehen habe (nicht alles).“
- „Ich habe danach über mein Benehmen (Stimme, Sprechtempo, Körpersprache, Redeanteil) nachgedacht.“

7 Die Angaben wurden sinngemäß gebündelt und im Artikel nach dem Häufigkeitsgrad der Nennung angeführt.

- „Ich kann meine und die Methoden meiner Kollegen weltweit vergleichen."
- „UDOs verdeutlichen die Theorie an praktischen Beispielen." (Zu diesem Punkt schreiben einzelne Teilnehmenden, dass sie z.B. das Rückendiktat, die Positivkorrektur, Wirbelgruppen und einen verstärkten Einsatz der Fremdsprache statt der Muttersprache im Deutschunterricht ausprobiert haben.)
- „Wenn mir die Beschreibung im Text nicht klar war, habe ich den Einsatz auch im Unterricht sehen können." (An dieser Stelle wurden von den Teilnehmenden diverse bis dahin für sie unbekannte oder weniger bekannte Arbeitsformen wie das Rückendiktat, Stationenlernen und kollaboratives Schreiben genannt.)

5. Schlussfolgerungen und Aussichten

Welche Bedeutung die UDOs für den Unterricht der Teilnehmenden letztendlich haben, kann an dieser Stelle nur vermutet werden. An anderer Stelle (Abramović 2021) konnte ich bereits zeigen, dass einzelne hier genannte Aspekte aus den UDOs (Rückendiktat, Stationenlernen, Einsatz de Fremdsprache statt der Muttersprache im Unterricht usw.) in den PEPs der Teilnehmenden auch ausprobiert wurden. Das immer wiederkehrende Fazit der Teilnehmenden, dass das im PEP ausprobierte ihnen und den Schülerinnen und Schülern gefallen habe, dass die Kolleg*innen auf die Präsentation der Resultate des PEPs positiv reagiert hätten und dass man auch weiterhin PEPs einsetzen wolle, lässt die Annahme und begründete Vermutung zu, dass in den UDOs Potenzial zur professionellen Weiterentwicklung der Lehrkräfte vorhanden ist.

Basierend auf meiner langjährigen Erfahrung als *DLL*-Trainerin und Multiplikatorin sowie auf der Erprobung der einzelnen möglichen Einsatzszenarien, komme ich zum Schluss, dass für die Veränderung des Handelns von Lehrpersonen – mit dem Ziel der Optimierung der Unterrichtsgestaltung aufgrund reflexiver Praxis – der erste Schritt „das Bewusstmachen der eigenen (unbewusst handlungsleitenden) Theorien über das Lehren und Lernen [ist.]. [. . .] Die Reflexion und Diskussion über Unterricht anhand von Videos ermöglicht eine solche Bewusstmachung [. . .] [und somit stellen] Videos ein wertvolles Instrument dar, um forschendes Lernen bezogen auf konkrete Unterrichtsqualitätsziele zu unterstützen" (Krammer & Reusser 2005: S. 42). Dabei kann jede dokumentierte alltägliche Unterrichtssituation im Prinzip als Vorzeige- oder Trainingsvideo eingesetzt werden und gleichzeitig kann auch jedes zu Modellzwecken hergestellte *Best Practice*-Video zum Reflektieren über Unterricht und zum vertieften Analysieren der dargestellten

Lehr-Lernprozesse verwendet werden“ (Krammer & Reusser 2005: S. 38 und 39). Wichtig dabei ist die „funktionale Einbettung und Verankerung in die inhaltlichen Ausbildungsangebote [. . .], die Möglichkeit zum gemeinsamen Austausch über die Unterrichtsvideos und eine kompetente Anleitung und Begleitung der Arbeit mit den Videos“ (Krammer & Reusser 2005: S. 42). Die hier dargestellte Analyse der Unterrichtsdokumentationen im Rahmen von *DLL* hat gezeigt, dass diese gerade diesen Ansprüchen entsprechen.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Funktion eines Videodokuments in der Lehrerfortbildung immer davon bestimmt wird, wie man mit ihm arbeitet und welche Absicht man mit seinem Einsatz verfolgt (Kramer & Reusser 2005: S. 38), komme ich zu folgenden Vorschlägen für den Einsatz von UDOs:

- die für die Ausbildung angehender Lehrkräfte zuständigen Institutionen sollten verstärkt daran arbeiten, dass Unterrichtsvideomitschnitte Teil der Lehrerausbildung werden, um die Unterrichtswahrnehmung zu professionalisieren, was bedeutet, dass (angehende) Lehrkräfte bestimmte Phänomene in konkreten Unterrichtssituationen erkennen und interpretieren können (vgl. dazu Junker et al. 2020: S. 240).
- die für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zuständigen Institutionen sollten durch ihr mit UDOs aufbereitete Fortbildungsangebot die Lehrkräfte dazu anregen, ermutigen und durch entsprechende Betreuung dazu anleiten, den eigenen Unterricht:
  a) für schulinterne Zwecke aufzunehmen und zu analysieren, um damit ihren Beitrag zur Entwicklung einer Feedbackkultur zwischen Mentor*innen und Referendar*innen zu leisten,
  b) als Beispiel nach dem Prinzip: „*So mache ich es in meinem Unterricht und wie machst du das, lieber Kollege / liebe Kollegin?*“ aufzunehmen, um damit zum Vergleich und Austausch anzuregen (damit wird der Unterricht für Außenstehende geöffnet),
  c) zu filmen, um die Selbstbeobachtung zu entwickeln, was Lehrkräften helfen dürfte, blinde Flecken im eigenen Handeln zu entdecken (dies könnte zum Ausbau von Selbstkompetenz beitragen).

Auf diese Art und Weise könnte eine landesweite Datenbank mit UDOs entstehen, durch deren Einsatz, professionell begleitet von ausgebildeten Fortbildner*innen, die Lehrenden in die Lage versetzt werden könnten, fachdidaktisch relevante Geschehnisse aus der Komplexität des Unterrichtsgeschehens herauszulösen, zu beschreiben, miteinander zu besprechen und zu interpretieren. Die Videomitschnitte von fremdem und auch eigenem Unterricht könnten sie ferner dazu inspirieren, Handlungsalternativen zu entdecken, diese zu konkretisieren, um sie schließlich im eigenen Unterricht auszuprobieren und nach der Erprobung zu reflektieren. Es ist zu hoffen, dass eine solche kollegiale Vorgehensweise den Lehrkräften hilft, ihre Scheu vor der Kamera zu verlieren und den Unterricht für Kolleg*innen und für Außenstehende zugänglich

zu machen. Wird der Unterricht auf diese Weise ernst genommen, dürften sich neue Perspektiven für die Fortbildung eröffnen, wobei aber eine entscheidende und nicht zu vernachlässigende Bedingung für den Erfolg eines solchen Vorgehens ein Klima des Vertrauens und der wechselseitigen Wertschätzung ist.

Literaturverzeichnis

Abramović, Blaženka (2021): „Ein Beitrag zum Forschenden Lernen von Tutorinnen und Tutoren in Fortbildungsmaßnahmen am Beispiel des Programms *Deutsch Lehren Lernen*". *Info DaF* 48 (4), 393–427. Online: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2021-0066/html (20.1.2022)

Helmke, Andreas, & Helmke, Tuyet (2004): „Videobasierte Unterrichtsreflexion". Online: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke_Helmke_2004_Videobasierte_Unterrichtsreflexion_SEMINAR.pdf (19.09.2021)

Junkert, Robin; Rautenberg, Till; Möller, Kornelia & Holodynski Manfred (2020): „Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblem Unterricht". Online: https://www.researchgate.net/publication/340136993_Videobasierte_Lehrmodule_zur_Forderung_der_professionellen_Wahrnehmung_von_heterogenitatssensiblem_Unterricht (19.09.2021)

Krammer, Kathrin & Reusser, Kurt (2005): „Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen". *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (1), 35–50. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13561/pdf/BZL_2005_1_35_50.pdf (19.09.2021)

Legutke, Michael (2016): „Auf die Lehrerin, auf den Lehrer, kommt es an: Szenarien für forschendes Lehren und Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung". In: Klippel, Friederike (Hrsg.): *Teaching Languages – Sprachen Lehren*. Münster: Waxmann, 93–111.

Legutke, Michael & Rotberg, Sabine (2018): „Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. Learning to Teach German – the Goethe Institut's worldwide offer for in-service teacher education". *Info DaF* 45 (5), 605–634.

Legutke, Michael & Schart, Michael (2016) (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.

Richey, Petra; Merk, Samuel; Bohl, Thorsten & Kleinknecht, Marc (2017): „Videobasierte Lehrerfortbildungen – Wirkt sich die Arbeit mit eigenen oder fremden Unterrichtsvideos auf motivational-affektive Prozesse und die Zufriedenheit der Lehrkräfte aus?". Online: https://www.researchgate.net/publication/319702642_Videobasierte_Lehrerfortbildungen_-_Wirkt_sich_die_Arbeit_mit_eigenen_oder_fremden_Unterrichtsvideos_auf_motivational-affektive_Prozesse_und_die_Zufriedenheit_der_Lehrkrafte_aus (19.09.2021)

Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht – eine Herausforderung für Lehrkräfte

Anna Jaroszewska (Warszawa), Mariola Jaworska (Olsztyn)

Abstract: Individuelle Unterschiede der Lernenden zeigen sich u.a. im Alter, Geschlecht, im kulturellen Hintergrund, aber auch in ihren Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten, Einstellungen, Interessen, im Sozialverhalten und Kommunikationsstil.

Erfolgreicher Umgang mit dieser Heterogenität ist ein wichtiger Aspekt der Schulqualität und gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Fremdsprachenlehrenden.

Im Artikel werden Überlegungen zu der skizzierten Thematik angestellt. Im ersten Teil wird die theoretische Auseinandersetzung mit Heterogenität in der Klasse aus psychopädagogischer Sicht dargestellt. Im zweiten Teil werden – im Kontext der Lehrerbildung – die Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht besprochen. Es werden Unterrichtsprinzipien vorgestellt, die – auch durch einen hohen Grad an Autonomie und Verantwortlichkeit der Lernenden – den individuellen Lernprozessen mehr Chancen eröffnen und wirksamer mit der Heterogenität der SchülerInnen umgehen lassen. Im letzten Teil werden Schlussfolgerungen und Perspektiven dargestellt.

Keywords: Heterogenität, Fremdsprachenunterricht, individuelle Unterschiede, spezielle Lernbedürfnisse, Individualisierung, Differenzierung

1. Einleitung

Allgemein wird Heterogenität als Verschiedenartigkeit, Ungleichartigkeit, Uneinheitlichkeit im Aufbau, in der Zusammensetzung definiert (Duden). Dieses breit angelegte Konzept wird in Bezug auf Gruppen von Menschen weiter präzisiert. Es werden soziokulturelle Differenzkategorien betont, wie u.a. Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder Behinderung. Im Kontext der Schulbildung kommen auch andere Aspekte der Heterogenität hinzu, wie etwa lern- und leistungsbezogene Unterschiede. Budde (2018) weist darauf hin, dass soziokulturelle Unterschiede auch auf didaktisch-pädagogisches Handeln, Einstellungen der Lehrenden, schulische Leistungsmessungsverfahren und schulstrukturelle Bedingungen zurückzuführen sind.

In Polen galt Schule lange Zeit als eine homogenisierende Institution, wo sichergestellt werden sollte, dass niemand unter- oder überfordert wird und alle Lernenden vom Unterricht profitieren. Um dieses Ziel zu erreichen,

wurde im polnischen Bildungssystem eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, wie z.B. Einführung jahrgangshomogener Klassen, obligatorischer Besuch der sog. Null-Klasse an der Schwelle Kindergarten-Schule, Schulreifetests, gemeinsame Grundschule für alle Schulkinder, deren Besuch je nach Stand der Reformen für sechs oder acht Jahre vorgesehen war. Außerdem sollte auch das Wiederholen bzw. Überspringen einer Klasse das Prinzip der Homogenität im schulischen Kontext unterstützen. Nach der Grundschule konnten die jugendlichen Lerner unter drei Schularten wählen: allgemeinbildende oder technische Oberschulen sowie Berufsschulen. Ein weiterer Schritt zum Ausgleich von Bildungsunterschieden war die Einrichtung von Gymnasien. Sie fungierten im polnischen Bildungssystem in den Jahren 1999–2019 als eine Stufe zwischen der Grundschule und der Sekundarstufe. Ihr Besuch war für alle SchülerInnen nach dem Beenden der sechsjährigen Grundschule obligatorisch.

Zu einem Paradigmenwechsel von Homogenität zu Heterogenität ist es in Polen im schulischen Kontext nach dem Jahr 1989 gekommen. Der 1989 eingeleitete politische Umbruch ermöglichte den Schulen eine weitgehende Autonomie, auch in Bezug auf die Lehrpläne. Intensiv entwickelte sich der private Bildungssektor, darunter alternative Schulkonzepte. Die Zahl der Schulen für nationale Minderheiten ist sehr gestiegen. Geöffnet wurde auch der Markt für Veröffentlichungen im Bildungsbereich. Infolgedessen wurde das Angebot an Fremdsprachenlehrbüchern erheblich erweitert.

Zum Paradigmenwechsel trugen auch die seit 1999 durchgeführten Bildungsreformen bei. Zu erwähnen sind zwei Ereignisse, die auf die Reformen einen großen Einfluss hatten: 1) die Durchführung und Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien (PISA-Studie 2000, 2003 und weitere), 2) die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Polen im Jahr 2012. Die PISA-Studien haben auf der einen Seite auf Leistungsunterschiede der SchülerInnen innerhalb einer Altersgruppe, auf der anderen auf die Verknüpfung der Kompetenzunterschiede mit sozialer und kultureller Herkunft der SchülerInnen aufmerksam gemacht. Diesen Befunden ist zu verdanken, dass Heterogenität ein Schlüsselbegriff im Bildungsdiskurs geworden ist.

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Polen wurde das Recht auf Bildung auf allen Bildungsebenen betont sowie die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems, das die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und speziellen Lernbedürfnissen auf allen Ebenen der Bildung ermöglichte. Als Priorität gilt die Zugänglichkeit der Bildung. Die Zugänglichkeit betrifft auch das Lernen von Fremdsprachen und, was damit verbunden ist, die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit, die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen und den Lernerfolg einzelner Lernender.

Der Fremdsprachenunterricht hat eine wichtige soziale Funktion und einen hohen Bildungswert. Er fördert die Teilhabe von Menschen an gesellschaftlichem Leben, das von Multikulturalität und Mehrsprachigkeit geprägt ist und trägt zur individuellen Entwicklung jedes Lerners bei, indem er nicht nur die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz fördert, sondern auch Offenheit gegenüber der kulturellen und sprachlichen Vielfalt und die Reflexion über die eigene Identität unterstützt (vgl. Gerlach, Vogt 2021).

2. Heterogenität in der Klasse aus psychologisch-pädagogischer Sicht

Heterogenität kann auf vielen Ebenen analysiert werden. Aus der psychologisch-pädagogischen Sicht gilt die Aufmerksamkeit den Lernenden innerhalb einer Lerngruppe. Im Fokus stehen dabei Merkmale, die für den Lernprozess relevant sind. Zu ihnen gehören u.a. Vorwissen, Aspekte der individuellen Entwicklung, Lernstile, kultureller und sozialer Hintergrund (Skiba 2010:116).

2.1 Entwicklung und Lernunterschiede

Individuelle Unterschiede betreffen in erster Linie Aspekte der *Entwicklung*. Unter Entwicklung werden altersgraduierte Veränderungen aller psychischen und biologischen Funktionen im Laufe des menschlichen Lebens verstanden. Dieser Prozess verläuft allmählich und in verschiedenem Tempo. Die menschliche Entwicklung bezieht sich auf den Körper, die Persönlichkeit, Beziehungen zu anderen Menschen, die Kognition, Emotionen und die Moral. Für kognitive Entwicklung sind Veränderungen der Denk-, Wahrnehmungs-, der Gedächtnis-, Lern-, und der Sprachverarbeitungsprozesse in Richtung auf höhere Komplexität und Differenziertheit charakteristisch (vgl. Woolfolk 2008).

Ein weiterer Bereich, in dem die Diversität von SchülerInnen zum Ausdruck kommt, sind die *Lernunterschiede*. Zu ihnen gehören solche Kategorien wie Intelligenz, Lernfähigkeiten und Lernstile. *Intelligenz* wird in der Forschung unterschiedlich betrachtet und erklärt. Allgemein wird sie als Fähigkeit definiert, Wissen zu erwerben und einzusetzen, um Probleme zu lösen und sein Leben zu bewältigen (Woolfolk 2008: 138). Für die schulische Praxis hat sich die Konzeption der multiplen Intelligenzen von Gardner (1983, 2003) als relevant erwiesen, in der Intelligenz als Zusammenstellung von verschiedenen Fähigkeiten verstanden wird. Nach Gardner bedingt Intelligenz, dass Menschen Probleme lösen und Ergebnisse erzielen in einer Weise, die

vom kulturellen Kontext akzeptiert wird. In der Intelligenztheorie Gardners werden mindestens acht unabhängige Fähigkeiten unterschieden: Logisch-mathematische, linguistische, musikalische, räumliche, körperlich-kinästhetische, interpersonale, intrapersonale und ökologische. Die Aufgabe der Schule wäre es, diese Fähigkeiten bezogen auf individuelle Unterschiede bei den SchülerInnen zu erkennen und ihre Entwicklung zu unterstützen. Die inter- und intrapersonalen Intelligenzfaktoren von Gardner ähneln dabei dem Konzept der emotionalen Intelligenz, in der sich SchülerInnen auch unterscheiden und die trainiert werden kann.

Lernunterschiede beinhalten auch *Lernfähigkeiten,* wie z.B. *die Sprachlerneignung*. Bei der Sprachlerneignung handelt es sich um ein mehrdimensionales, komplexes Konstrukt, das verschiedene kognitive Fähigkeiten umfasst, die zusammen individuelle Lerneignungsprofile bestimmen, die mithilfe von Spracheignungstests getestet und gemessen werden. Sprachlerneignung kann sich im Laufe der Lernbiografie entwickeln und ist somit kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal (Aguado 2016: 258).

Mit den Lernunterschieden sind auch *Lernstile und Lernpräferenzen* verbunden. Als Lernstil wird die individuell unterschiedliche Art definiert, Lernaufgaben anzugehen. Es geht also um den individuellen Zugang zu wahrgenommenen Informationen im Bereich der Rezeption und Sprachverarbeitung. Die Klassifikation der Lernstile ist nicht einheitlich und orientiert sich entweder an kognitiven Dispositionen (analytische, imitative Lernstile) oder an Persönlichkeitsmerkmalen (extrovertierte, feldabhängige und introvertierte, feldunabhängige Lernstile) (Willkop 2010: 194). Unabhängig von der weiteren Klassifizierung ist es wichtig, dass die SchülerInnen ihre Lernstile kennenlernen und sich ihrer Lernpräferenzen hinsichtlich des bevorzugten Sinneskanals der Verarbeitung, der sozialen Form und Aufgabenstruktur bewusst werden.

2.2 Lernstörungen und Hochbegabung

Lernstörungen und *Hochbegabung* bilden eine weitere Gruppe von Faktoren, die die Heterogenität einer Gruppe von Lernenden bestimmen. Sie können unterschiedlich eingeteilt werden. Woolfolk (2008) schlägt die Einteilung in *häufige* und *seltene/starke Störungen* vor. Als separate Gruppe nennt sie die der *hochbegabten SchülerInnen*.

Zu der Gruppe der *häufigen Störungen* zählt sie zuerst SchülerInnen mit Lernbehinderungen. Lernbehinderungen betreffen einen oder mehrere grundlegende psychologische Prozesse, die auf unterschiedliche Weise mit der Sprachverarbeitung zusammenhängen. Sie können sich im Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, Denken und in mathematischen Fähigkeiten widerspiegeln. Ihre Ursachen sind intrinsisch, und sie können ein Leben lang

bestehen bleiben. Weiter genannt werden SchülerInnen mit Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörung (ADHS), mit Kommunikationsstörungen (Sprechstörungen und Sprachstörungen), mit intellektuellen Behinderungen, mit emotionalen und Verhaltensstörungen, auch mit Essstörungen sowie mit affektiven Störungen, darunter Depressionen (Woolfolk 2008:161 ff.).

Kinder und Jugendliche mit hier genannten Störungen lernen meistens in Regel- und Inklusionsklassen. Sie brauchen aber eine besondere therapeutische Förderung und die Unterstützung seitens ihrer Eltern/BetreuerInnen und Lehrkräfte.

Die zweite Gruppe bilden SchülerInnen mit *seltenen/starken Störungen*. Zu diesen Störungen gehören die Beeinträchtigung der Gesundheit (zerebrale Lähmung, Epilepsie), verschiedene Formen der Schwerhörigkeit/Taubheit, Sehstörungen und Autismus bzw. die autistische Störungsform – das Asperger-Syndrom. Kinder und Jugendliche mit seltenen Störungsbildern und starken Behinderungen können auch in Regel- und Inklusionsklassen lernen. Manche von ihnen brauchen spezielle Unterstützung, um in die Schule zu gelangen und an schulischen Aktivitäten teilnehmen zu können, z.B. einen Rollstuhl, Krücken, orthopädische Schuhe, Hörgeräte, eine Brille. In diesem Fall ist oft eine spezielle Ausstattung der Schule erforderlich (Rampen, Aufzüge, leicht zugängliche Toiletten etc.) (Woolfolk 2008:179 ff.).

In Bezug auf Heterogenität in der Schule und Unterricht müssen abschließend noch die *hochbegabten SchülerInnen* erwähnt werden. Sie unterscheiden sich von anderen Schülern dadurch, dass sie überdurchschnittlich intelligent, kreativ und talentiert sind. Ihre Leistungen sind originell und denen von MitschülerInnen weit voraus. Auf ihre besonderen Lernbedürfnisse wird leider oft keine Rücksicht genommen. Sie werden in der Schule übersehen, vernachlässigt und unterfordert, da die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte den SchülerInnen mit Störungen gilt (Woolfolk 2008: 183 ff.).

2.3 Kultur und Vielfalt

Die Prozesse der Globalisierung und Migration haben Auswirkungen auf die Zunahme der sprachlichen, kulturellen und sozialen Heterogenität der Bevölkerung und spiegeln sich in den Klassenzimmern wider. Auch in Polen gibt es immer mehr SchülerInnen mit Migrations- und multikulturellem Hintergrund. Nach Angaben des polnischen Bildungsministeriums lernten im Schuljahr 2018/2019 44.000 SchülerInnen mit nichtpolnischer Herkunft an insgesamt 7.000 Schulen, im Jahr davor 30.000 SchülerInnen an 6.000 Schulen und im Schuljahr 2015/2016 14.000 Schüler in mehr als 3.000 Schulen (Jaroszewska 2021:21 f.).

Um dem Mosaik der kulturellen Vielfalt gerecht zu werden, müssen unterschiedliche Bedürfnisse berücksichtigt werden, die u.a. auf ethnische

Unterschiede, auf Geschlechtsidentität, Sprachunterschiede, darunter Dialekte, Bilingualismus, Mehrsprachigkeit und die für die jeweilige Kultur charakteristischen Kommunikationsstile, auf soziale Schicht und den sozioökonomischen Status der Lerner zurückzuführen sind. Alle diese Faktoren können Einfluss auf die Identitätsbildung und die Schulleistung haben. *Kulturelle Inklusionsklassen* sind Antwort auf diese Herausforderungen. Das Grundprinzip bei ihrer Einrichtung ist, dass jeder Schüler unabhängig von seiner Herkunftskultur gleichberechtigten Zugang zur Bildung bekommt (Sheets 2005). Dabei wird das Ziel verfolgt, Vorurteile (unterschiedlicher Art) aus der Klassengemeinschaft und aus dem Unterricht zu verbannen sowie Lehrinhalte und - methoden an Lernende mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund anzupassen (Woolfolk 2008: 234). Dies kann durch *multikulturelle Erziehung* erreicht werden, deren Ziel die Gleichberechtigung in der Bildung für alle SchülerInnen ist. Nach Banks (2006) umfasst multikulturelle Erziehung fünf Dimensionen: 1) Integration von Lehrinhalten und Beispielen aus verschiedenen Kulturen, 2) Vermittlung des Verständnisses dafür, wie Wissen durch Überzeugungen beeinflusst wird, 3) Abbau von Vorurteilen, 4) Schaffen von sozialen Strukturen, die das Lernen und die Entwicklung von allen Schülern fördern, 5) Einsatz von Lehrmethoden, die alle Schüler ansprechen.

Heterogenität in der Klassengemeinschaft wird somit als positives Gut betrachtet, sie ermöglicht fruchtbare Zusammenarbeit und kann als Chance für gegenseitige Bereicherung genutzt werden, auch wenn nicht allen ihren Facetten gleichzeitig gerecht werden kann.

Globalisierungsprozesse werden zugleich meistens von Maßnahmen begleitet, die der Standardisierung von Bildungsqualität und ihrer Überprüfung im nationalen und internationalen Vergleich dienen. Ein Beispiel dafür ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001). Die Festlegung von Bildungsstandards soll die Transparenz, Kohärenz und Vergleichbarkeit der Lehr-, Lernprozesse und der Leistungsmessung gewährleisten. Beim Streben nach Standardisierung muss aber geprüft werden, ob individuelle Bedürfnisse nicht vernachlässigt werden.

3. *Fremdsprachenlehrkräfte und individualisierter Unterricht*

Die neuen Lernergruppen besuchen den Fremdsprachenunterricht mit unterschiedlicher Motivation, unterschiedlichen Erwartungen und Möglichkeiten. Wenn man allen LernerInnen in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht werden will, muss man ihre unterschiedlichen Lernbiografien, ihre Stärken und Schwächen sehen, die von ihnen bevorzugten Lernstile und Lernstrategien, sowie ihre Lernbedürfnisse berücksichtigen. Als Folge dieser großen Heterogenität

wendet sich die moderne Fremdsprachendidaktik in Richtung einer Individualisierung des Lernprozesses. Der Nebeneffekt dieses individuellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht ist auch die wachsende Komplexität und interdisziplinäre Ausrichtung der Fremdsprachenvermittlung – gegenwärtig sind die Verweise auf Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Medizin in der Fremdsprachendidaktik sichtbarer als je zuvor.

Individualisierung ist ein Phänomen, das in der Fremdsprachendidaktik seit langem existiert. Wegen neuer Anforderungen, die auch mit sozialen und kulturellen Änderungen verbunden sind, ist sie aber fixer Bestandteil der gegenwärtigen Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung von Fremdsprachenlehrkräften. Die Forderung, die Verschiedenartigkeit von speziellen Bedürfnissen der Lernenden zu berücksichtigen, gilt als eine der wichtigsten Zielkompetenzen, die in der Lehreraus- und -fortbildung geschult werden müssen und die Verwirklichung der Individualisierung in den Regelschulen ist mehr als nur eine organisatorisch-methodische Maßnahme, sie spiegelt das aktuelle Verständnis der institutionellen Bildung wider.

3.1. Individualisierung – Begriffsbestimmung

Die Problematik des Begriffs Individualisierung erschöpfend zu erläutern, ist im Rahmen des vorliegenden Textes nicht möglich. Es soll aber hervorgehoben werden, dass bei einer Annäherung an dieses Konzept zwei Blickwinkel eingenommen werden. Während einige Forschende sie als die Abstimmung des Unterrichts auf die konkreten Lernvoraussetzungen der einzelnen SchülerInnen begreifen, also das Ergreifen von Maßnahmen, die helfen, jeden einzelnen Lerner/jede einzelne Lernerin gemäß seinen / ihren individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten bestmöglich zu fördern (z.B. Grüntgens 2000: 73; Okoń 2001: 136; Palka 2003: 120), gilt sie anderen als Schaffung eines offenen Lernraums für SchülerInnen, die sie für die selbständige Gestaltung zielführender Lernprozesse nützen können, und Einbettung der Interaktionen in eine geeignete Umgebung und einen entsprechenden Kontext. In der erstgenannten Definition wird die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass man jeden Lernenden/jede Lernende durch geeignete Maßnahmen unterstützt (vgl. Meyer 2004: 97); in der zweiten geht es mehr um die Herstellung von didaktischen Situationen, die die optimale Entwicklung aller SchülerInnen in der Klasse begünstigen (z.B. Posch 2009: 1), was auch die Idee der Inklusion miteinbezieht, die einen holistischen Charakter hat und akzentuiert, dass die Aufmerksamkeit der Lehrkraft der gesamten Schülergruppe gilt (vgl. Wilhelm 2012; Karpińska-Szaj 2013; Gerlach, Schmidt 2021). So verstandene Individualisierung ist nicht etwas Zusätzliches zu dem regelhaften Stundenverlauf, sondern eine ganz andere Art der Konzipierung von Unterricht. Bei der Realisierung der Prinzipien der Individualisierung im weiteren Sinne und

der Inklusion spielen zum einen die Differenzierung, zum anderen die Autonomisierung eine relevante Rolle.

Bei der Differenzierung sollte vor allem Binnendifferenzierung (anders innere oder didaktische Differenzierung) beachtet werden diese verkörpere „[. . .] alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden [. . .]“ (vgl. Bönsch 2009: 18). Sie kann auf allen fachdidaktischen Ebenen stattfinden und betrifft sowohl Lernziele, Inhalte als auch Methoden und Organisation des Lernprozesses mit besonderer Berücksichtigung von Medien (vgl. Demmig 2003: 34; Hass 2008: 4; Bönsch 2009: 18). Wenn es um die Differenzierung in den Lernzielen geht, ist es wichtig, dass Lernende in den Prozess der Zieloperationalisierung engagiert werden und auch selbst erreichbare Lernziele für sich formulieren, was sie motiviert und im Lernprozess orientiert (vgl. Konarzewski 2012: 137). Interessendifferenzierung kann sich sowohl auf die Themen als auch auf die damit verbundenen Texte und Aufgaben beziehen. Möglich sind z.B. die Auswahl der Themen aus dem vorbereiteten Angebot, freie Themenwahl bei einer auferlegten Form der Bearbeitung, die Vorgabe unterschiedlicher Komplexitätsgrade der Lerninhalte, Differenzierung von Hausaufgaben (Anzahl und Umfang der Aufgaben, Schwierigkeitsgrad) (vgl. Hass 2008: 6). Bei der methodisch-organisatorischen Differenzierung geht es um Anwendung unterschiedlicher methodischer Verfahren unter Berücksichtigung von verschiedenen Präferenzen bei der Aufnahme und Bearbeitung von Informationen. Zu betonen ist in diesem Kontext vor allem multisensorische Präsentation der Bildungsinhalte, die es den Lernenden ermöglichen soll, mit allen Sinnen zu lernen, als auch handlungsorientiertes, problemorientiertes, entdeckendes Lernen. Behilflich können sein: Verwendung des gesamten Körpers (z.B. Bewegungsspiele), häufiger Wechsel der Aktivitäten und Arbeitsformen (z.B. Workshop, Projekt, Ausflug), Verwendung von Musik, Rhythmus, Reim, unterschiedliche Sozialformen und Handlungsmuster (Lehrervortrag, Schülervortrag, Diskussion, Rollenspiel, gelenktes Unterrichtsgespräch usw.). Mediale Differenzierung bedeutet die Berücksichtigung von unterschiedlichen medialen Zugängen in Form von Texten, Grafiken, Bildern, Modellen, Nachschlagewerken, etc. Eine bedeutende Rolle kann die Einbeziehung neuer Medien spielen, die die Anpassung an den individuellen Entwicklungsstand, neue Möglichkeiten der individuellen Diagnose und gezielten Intervention, die Möglichkeit kooperativer Arbeitsformen und unterstützende Hilfe bei Defiziten ermöglichen. Gegenwärtig fokussiert man die Möglichkeiten von Web 2.0-Tools (von Web 2.0-Applikationen, von WebQuests bis Twitter) im binnendifferenzierenden Fremdsprachenunterricht als einen Lösungsansatz im Dilemma zwischen Kompetenzorientierung auf der einen und der Forderung nach individueller Förderung auf der anderen Seite. Die Nutzung digitaler Medien stellt für selbständige Lernprozesse eine Möglichkeit zur

Optimierung von Lernen dar, da ein erleichterter Zugang zu Bildungsangeboten ermöglicht wird. Mit ihrer Unterstützung können Aufgaben und Lernumgebungen angeboten werden, die einerseits für die Lernenden alltagsrelevant und lebensnah sind und andererseits unterschiedliche Lerntempi sowie Schwierigkeitsgrade aufgreifen.

Vor dem Hintergrund von Heterogenität und Diversität betont man die Wichtigkeit des Konzepts von Lernerautonomie (vgl. Wilczyńska 2002; Jaworska 2020). Sie beruht darauf, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, schrittweise ihre eigenen Möglichkeiten zu entdecken und eine Wahl hinsichtlich dessen zu treffen, was ihnen im Kontext des eigenen Spracherwerbs am wichtigsten ist. Es geht um die Einführung von Aktivitäten, die zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und die eigene Entwicklung anregen. Das Ziel ist zunehmende Autonomie von Lernenden, Entwicklung eines Bewusstseins für Stärken und Schwächen, Aufbau von Kommunikationsbewusstsein, Entwicklung von Lernfähigkeiten. Von großer Bedeutung sind die Herausbildung von Lernkompetenz und Selbststeuerungsfähigkeit, die Anwendung von wirksamen, die individuellen Eigenschaften einzelner Personen berücksichtigenden Strategien (z.B. Mnemotechniken), die Entfaltung der Fähigkeit zur Selbstevaluation, das Bewusstsein der Lernenden bezüglich ihrer individuellen Profile des Lernens einer Fremdsprache (vgl. Lewicki 2013: 252). Die Grundlage für die Realisierung von diesen Zielen ist die Öffnung von Unterricht – für die Mitplanung durch die Lernenden, für themenbezogene Wünsche und Interessen der Lernenden, für unterschiedliche Sozialformen, für die Evaluation der Arbeit durch die Lerner (vgl. Gudjons 2003; Bauer 2004; Jaworska 2016). Betont werden Selbstverantwortung und Metakognition, Handlungsorientierung, Teilnahme an möglicherweise authentischen Situationen. Wichtig ist die Bereitstellung eines Lernangebotes durch offene Aufgaben, die allen Lernenden ermöglichen, ihre individuellen Begabungen einzubringen, die aber gleichzeitig im Einklang mit Prinzipien des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts stehen. Im Rahmen der Leistungsbewertung sollte man den individuellen Lernfortschritt, also eine individuelle Bezugsnorm zugrunde legen, anstelle eines (wie sonst in der Schule üblichen) sozialen oder sachlichen Bezugssystems. Die zu erreichenden Lernziele müssen also die individuellen Entwicklungsaspekte der SchülerInnen, ihre Möglichkeiten und Einschränkungen sowie das soziale Umfeld berücksichtigen.

Im Zusammenhang mit der Öffnung des Unterrichts ist ein relativ neues Phänomen im Bildungsbereich zu erwähnen – das sog. universelle Design (vgl. Olechowska 2016: 296). Es besteht darin, Programme, Materialien und Umgebung so aufzubereiten, dass sie einerseits einem breiten Spektrum von Lernenden dienen und andererseits die Berücksichtigung unterschiedlicher individueller Bedürfnisse ermöglichen. Universelles Design kann

Klassenzimmer, Computersoftware, Lehrbücher, E-Learning-Kurse, Websites umfassen (vgl. Burgstahler 2012: 2). Der Zweck besteht darin, sich von der Anpassung des aktuellen Curriculums an die individuellen Merkmale der Lernenden zu lösen und vielmehr von Anfang an einen solchen Bildungskontext zu schaffen, im Sinne einer lernfördernden Umgebung, in dem das Lernen freundlich und für verschiedene Lernstile zugänglich ist (vgl. Jaroszewska 2014).

3.2 Lehrerqualifizierung

Die Lehrkräfte, darunter auch die FremdsprachenlehrerInnen, werden dazu verpflichtet, den Unterricht so zu organisieren, dass er allen Lernenden gerecht wird. Bei der Bewältigung dieser Aufgabe, benötigen Fremdsprachenlehrkräfte sowohl fundiertes Wissen über Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität, als auch einen guten Überblick über die Möglichkeiten der Ausdifferenzierung und Anwendung der Unterrichtsprinzipien, die den individuellen Lernprozessen mehr Chancen eröffnen.

Die aktuellen Kompetenzstandards für die Lehrendenausbildung in Polen (MNiSW 2019) betonen die Notwendigkeit der Individualisierung des Lernprozesses. Sie beziehen sich auf die Ausbildung von LehrerInnen aller Fächer sowie aller Schultypen und Klassenstufen und setzen sich aus drei Modulen zusammen. Modul A legt den Schwerpunkt auf inhaltliche Vorbereitung auf den Fachunterricht, Modul B beinhaltet die psychologisch-pädagogische Vorbereitung, in deren Rahmen die allgemeine die psychologische Vorbereitung (90 Stunden), die allgemeine pädagogische Vorbereitung (90 Stunden) und das Schulpraktikum (30 Stunden) realisiert werden. Modul C, die didaktische Vorbereitung, bezieht sich auf Grundlagen der Didaktik (30 Stunden), die Didaktik für die bestimmte Bildungsstufe (150 Stunden) und das Schulpraktikum (120 Stunden).

Unter den detaillierten Ergebnissen, die die im Rahmen der Ausbildung zu erwerbenden berufsrelevanten Kompetenzen beschreiben, finden wir im Bereich Fachdidaktik (Wissen) drei Punkte, die sich auf die Individualisierung der Lehrprozesse beziehen: D.1/E.1.W7 „Der Absolvent kennt und versteht [. . .] die Notwendigkeit der Individualisierung des Unterrichts [. . .]; D.1/E.1.W8 „[. . .] Möglichkeiten zur Organisation des Klassenzimmers unter Berücksichtigung der Prinzipien des universellen Designs: was die Auswahl und Verwendung von Bildungsressourcen, einschließlich elektronischer, fremdsprachiger Ressourcen, angeht, die „pädagogische Anwendung von Medien und Informations- und Kommunikationstechnologie“ und D.1/E.1.W12 die „[...] anfängliche Diagnostik der Schülergruppe und jedes/ jeder Schülers/ Schülerin im Kontext des Unterrichtsfachs oder der Unterrichtstätigkeit sowie der Methoden zur Unterstützung der kognitiven Entwicklung

der SchülerInnen". Im Bereich der Fähigkeiten bezieht sich ein Punkt direkt auf den Umgang mit der Heterogenität von Lernenden: D.1/E.1.U7 „Der Absolvent kann eine [. . .] Auswahl von Methoden und Lehrmitteln treffen, auch im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien, die die Lernenden aktivieren und ihre vielfältigen Bildungsbedürfnisse berücksichtigen". In Bezug auf soziale Kompetenzen sollte der Absolvent bereit sein zu: D.1 / E.1.K1 „Anpassung der Arbeitsmethoden an die Bedürfnisse und unterschiedliche Lernstile der SchülerInnen" (MNiSW 2019: 18–19; Übersetzung von M. J.).

Die Implementierung von Standards sollte sich positiv auf die Qualität der Lehrkräfteausbildung (auch in Bezug auf Umgang mit Heterogenität) auswirken und das Unterrichtsniveau in den Schulen positiv beeinflussen. Das wichtigste Ziel ist dabei ein verbessertes Lernen, was wiederum zu verbesserten Lernergebnissen führt. Zu einer qualitativen Verbesserung der Lehrerausbildung sollte auch das Schulpraktikum beitragen. Durch die Beobachtung wird den Studierenden das Erfahrungswissen von bereits praktizierenden Lehrkräften zugänglich gemacht. Theoretische Wissensbestände können durch wissenschaftlich aufbereitetes Praxiswissen ergänzt werden.

Die Grundlage für die Implementierung der Individualisierung im Fremdsprachenunterricht ist das Verständnis von Individualisierung. Inzwischen haben viele aktuell tätige LehrerInnen damit ein Problem. Studien, die z.B. unter den polnischen Fremdsprachenlehrkräften durchgeführt wurden (vgl. Jaworska 2018) zeigen, dass sich die Erklärung des Begriffs Individualisierung für viele ganz schwierig gestaltet. Während einige von ihnen unter Individualisierung die Anpassung von unterschiedlichen, einzelnen Elementen des Lern- und Lehrprozesses an die Lernenden verstehen (vor allem: differenzierte Aufgaben, Gruppenarbeit, andere Kriterien der Leistungsbewertung, weniger Lernstoff), bezeichnen 27 % der Befragten Individualisierung als das Lesen der psychopädagogischen Dokumentation der SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen. Nur wenige (14 % der Aussagen) beziehen sich auf die Organisation des gesamten Lern- und Lehrprozesses, z.B. auf die Erstellung individueller Lernpläne. Es gibt auch eine erhebliche Diskrepanz zwischen den Erklärungen betreffend Individualisierung und der Umsetzung dieses Prinzips im Unterricht. Obwohl alle Befragten feststellen, dass sie ihren Unterricht individualisieren, ist fast ein Drittel von ihnen nicht im Stande, nur ein einziges Beispiel dafür zu nennen. Für viele Lehrende ist der Umgang mit Heterogenität eine große Belastung. Die Ursache ist vielleicht die Tatsache, dass Individualisierung – verstanden als Anpassung von didaktischen Maßnahmen an das Profil jedes Lernenden – im schulischen Umfeld eher unrealistisch ist und es ist ganz schwierig, sie in einer offenen Schulklasse umzusetzen. Das Gegenteil wäre der Ansatz, bei dem unter Individualisierung die Schaffung eines offenen didaktischen Raums verstanden

wird, der es den Lernenden ermöglicht, eigenständig effektive Lernprozesse zu gestalten.

Es ist klar, dass sich der Einfluss der Lehrperson auf den Lernerfolg nicht auf Unterrichtsmethoden, neue Medien u. Ä. reduziert, sondern auch die Haltung betrifft, die sie den Lernenden gegenüber einnimmt (vgl. Hattie 2009: 35). Eine der wichtigsten Aufgaben von Lehrkräften sei es, solche Unterrichtssituationen zu schaffen, in denen die Möglichkeiten und die speziellen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden. Umso wichtiger ist dabei das professionelle methodisch-didaktische Handeln von Lehrkräften: die Aus- und Fortbildung, die Entwicklung entsprechender Diagnosefähigkeiten (Erkennen von besonderen Potenzialen und Problembereichen), das Initiieren von infrastrukturellen Maßnahmen (Ausstattung, Digitalisierung, personale Unterstützung), das Arbeiten in multiprofessionellen Teams. Das reine Fachwissen reicht nicht aus, um die Lerngegenstände ziel- und adressatengerecht aufzubereiten. Daher spielt das Erfahrungswissen von Lehrkräften für die erfolgreiche Gestaltung von Fremdsprachenunterricht eine wesentliche Rolle und aus diesem Bereich neben dem Fachwissen und den fachdidaktischen Kenntnissen die Kenntnis über die Klasse (vgl. Bromme 1992; Appel 2000). Zentral sind dabei sowohl Diagnose- und Differenzierungskompetenz, als auch die Fähigkeit zur Planung und Realisierung binnendifferenzierender Lernumgebungen. Der Förderplan basiert auf einer anfänglichen informellen Diagnose der Stärken und Schwächen der Lernenden in Beziehung zu den zu entwickelnden fremdsprachlichen Kompetenzen in einem bestimmten Bereich.

4. Schlussfolgerungen und Ausblick

In der Schulpraxis wird der Umgang mit Heterogenität immer vom Streben nach Homogenität begleitet. Sie ist in das Spannungsfeld *aus Differenz, Universalität und Individualität* eingebettet (Budde 2018). So wird z.B. von der Schule erwartet, dass alle SchülerInnen unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit oder Herkunft gleichbehandelt werden, zugleich aber, dass individuelle Unterschiede im Lehr-, Lern- und Erziehungsprozess wahrgenommen und berücksichtigt werden. Vereinheitlicht werden Lernziele, Prüfungsanforderungen und Bewertungskriterien. Die erbrachten Leistungen sollten aber an individuellen Maßstäben gemessen werden. Hoffmann (2010: 160) weist auf den Widerspruch zwischen der Heterogenität und Homogenität hin. Heterogenität wird „öffentlich postuliert, heimlich aber gemieden“. Die Zweifel an ihr begleiten Eltern und Lehrkräfte. Die Eltern erwarten eine hohe Qualität der Bildung, die sich in den schulischen Leistungen ihrer Kinder und

in der Vorbereitung auf weitere Bildungsabschnitte widerspiegelt. Für sie ist eine homogene Lernergruppe eine notwendige Voraussetzung dafür. Für die Lehrkräfte hingegen bedeuten die Heterogenität und das damit verbundene Streben nach Individualisierung einen erhöhten Arbeitsaufwand bei der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts sowie bei der Auswertung der Schülerleistungen (Hoffmann 2010: 160).

Die Heterogenität der Schülergruppen ist auch im Fremdsprachenunterricht an der Tagesordnung. Sie stellt eine große Herausforderung für die Lehrkräfte dar und kann eine Quelle von Stress sein. Die Lehrkräfte müssen das Paradigma der Homogenität und Heterogenität miteinander in Einklang bringen. Einerseits sind sie verpflichtet, die Bestimmungen des Kernlehrplans und der Lehrpläne in ihrer Unterrichtspraxis umzusetzen, festgelegte Beurteilungsregeln zu befolgen und die SchülerInnen auf die bevorstehenden Prüfungen vorzubereiten, andererseits wird von ihnen erwartet, dass sie bei ihrem unterrichtlichen und pädagogischen Handeln die individuellen Entwicklungsaspekte der SchülerInnen, ihre sonderpädagogischen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Einschränkungen, das soziale Umfeld und andere individuelle Aspekte berücksichtigen. Sprachlehrende in Polen sind oft überlastet. Dies ist auf die ständigen Änderungen der Vorschriften zur polnischen Bildungspolitik, das geringe Sozialprestige des Lehrerberufs, die niedrigen Gehälter, die zahlreichen Aufgaben im Zusammenhang mit der Erstellung umfangreicher Schulunterlagen, die Verlängerung der tatsächlichen Arbeitszeit und den Druck, die besten Ergebnisse bei den SchülerInnen zu erzielen, zurückzuführen (vgl. Jaroszewska 2021).

In diesem Zusammenhang wird die Frage nach der Möglichkeit der Umsetzung von Individualisierungs- und Autonomieprinzipien im Fremdsprachenunterricht besonders wichtig und relevant. Man muss auch den Blick auf die Förderkompetenzen von angehenden Fremdsprachenlehrkräften in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht richten. Offen dabei bleiben die folgenden Fragen:

- inwieweit die angehenden FremdsprachenlehrerInnen in ihrem Studium auf den Umgang mit Heterogenität in Schule und Fremdsprachenunterricht vorbereitet werden?
- ob und inwieweit in der psychologisch-pädagogischen Vorbereitung die Spezifik des fremdsprachlichen Unterrichts berücksichtigt wird?
- ob und wie Lehrkräfte beim Umgang mit Heterogenität im Schulalltag unterstützt werden?
- ob und wie die Lehrkräfte das Prinzip der Individualisierung umsetzen?

Das Aufgaben- und Rollenspektrum der Lehrkraft wird immer umfangreicher. Dies gilt auch für Fremdsprachenlehrende, die Experten mit sprachlichem,

fachlichem, methodischem, psychologisch-pädagogischem Wissen und Kompetenzen sind. Es ist erforderlich, ihnen auf verschiedenen Ebenen ihrer beruflichen Tätigkeit echte Unterstützung zu bieten, auch im Hinblick auf die Umsetzung der Individualisierung bei der Arbeit mit heterogenen Schülergruppen. Professionalisierung ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass sie sich als PädagogenInnen, OrganisatorenInnen, ModeratorenInnen, BeraterInnen, ForscherInnen, InnovatorInnen und reflektierende PraktikerInnen den Herausforderungen der heutigen Bildung stellen, zu denen auch die verschiedenen Facetten der Heterogenität in Schule und Unterricht gehören (vgl. Zawadzka 2004).

Literaturverzeichnis

Aguado, K. (2016), Sprachlerneignung (in:) E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, K.-R. Bausch, H.-J. Krumm, (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, 257–266.

Appel, J. (2000), Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. München: Langenscheidt-Longman Verlag.

Banks, J. (2006), Cultural Diversity und Education: Foundations, Curriculum, and Teaching. Boston: Alyn and Bacon.

Bauer, R. (2004), Offene Arbeitsformen. Nur schüleraktivierend, wenn schülergerecht. Beispiele aus der Praxis. Pädagogik (2004)1, 16–20.

Bimmel U., Rampillon P. (2000), Lernerautonomie und Lernstrategien. München/Berlin: Langenscheidt.

Bönsch, M. (2009), Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Braunschweig: Westermann.

Bromme, R. (1992), Der Lehrer als Experte. Bern: Huber Verlag.

Budde, J. (2018), Heterogenität in Schule und Unterricht. [online: https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266110/heterogenitaet-in-schule-und-unterricht, 12.03.2018].

Burgstahler S. (2012), Universal Design In Education: Principles and Applications. An approach to ensure that educational programs severe All students. Washington, DC: University of Washington. [online: http://doit-prod.s.uw.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal-Design-Education-Principles-Applications.pdf; 20.04.2017].

Council of Europe (2001), Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Stuttgart: Ernst Klett.

Demmig, S. (2003), Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie. Universität Kassel.

DUDEN [online: https://www.duden.de/rechtschreibung/Heterogenitaet]; 09.08.2022.

Gerlach, D., Vogt, K. (2021), Inklusiver Fremdsprachenunterricht. Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 32/1, 3–9.

Gerlach, D., Schmidt T. (2021), Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 32/1, 11–27.

Grüntgens, W. J. (2000), Problemzentriertes Lernen statt didaktischer Prinzipien. Neuwied/ Berlin: Luchterhand Verlag.

Gudjons, H. (2003), Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Pädagogik (2003)5, 6–13.

Hass, F. (2008), Keiner wie der andere. Im differenzierten Unterricht Lernprozesse individualisieren. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Differenzierung 94, 2–8.

Hattie, J. (2009), Visible Learning. Routledge: London.

Hoffmann, S. (2010), Heterogenität und Differenzierung (in:) W. Hallet, F. G. Königs, (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Seelze – Velber: Kallmeyer Klett, 160–164.

Lewicki, R. (2013), W poszukiwaniu właściwej przestrzeni dydaktycznej na potrzeby nauki języka. Konińskie Studia Językowe 1(3), 251–257.

Jaroszewska, A. (2021), Fremdsprachenlehrende in Polen – Herausforderungen im Zeitalter des Wandels [in:] P. E. Gębal / A. Jaroszewska / Ł. Kumięga (Hrsg.), Pädagogisch-fremdsprachendidaktische Verortungen der Lehrerforschung Konzepte, Herausforderungen, Perspektiven, Göttingen: V&R unipress S G.,15–27.

Jaroszewska A. (2014), Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji i Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego [online: http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=590&from=latest.pdf (09.08.2022)]

Jaworska, M. (2016), Individualisierung des Fremdsprachenlern- und -lehrprozesses durch Öffnung des Unterrichts, (in:) A. D. Jarząbek (Hrsg.), Anfang. Sprachdidaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH, 69–77.

Jaworska, M. (2018), Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Jaworska, M. (2020), Individualisierung des Fremdsprachenlehrprozesses von Jugendlichen mit Legasthenie durch Autonomisierung, (in:) M.-L. Durand, M. Lefevre, P. Öhl (Hrsg.) Tradition und Erneuerung: Sprachen, Sprachvermittlung, Sprachwissenschaft: Akten der 26. Fachtagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen GeSuS e.V. in Montpellier, 5.–7. April 2018. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 261–268.

Karpińska-Szaj, K. (2013), Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Konarzewski, K. (2012) (red.), Sztuka nauczania. Szkoła. Warszawa: PWN.

Lewicki, R. (2013), W poszukiwaniu właściwej przestrzeni dydaktycznej na potrzeby nauki języka. Konińskie Studia Językowe 1(3), 251–257.

Meyer, H. (2004), Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
MNiSW, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2019), Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2019, poz. 1450. [Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulbildung vom 25. Juli 2019 über den Standard der Ausbildung zur Vorbereitung auf die Ausübung des Lehrerberufs, Dz. U. 2019, Poz. 1450].
Okoń, W. (2001), Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
Olechowska, A. (2016), Specjalne potrzeby edukacyjne. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Palka, S. (2003), Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Posch, P. (2009), Individualisierung – Ansätze und Erfahrungen. Vortrag anlässlich einer Schreibwerkstatt des CHS Villach [online: https://ius.uni-klu.ac.at/publikationen/wiss_beitraege/dateien/Posch_Individualisierung.pdf; 12.07.2016].
Sheets, R. H. (2005), Diversity pedagogy: Examining the role of culture in the teaching-learning process. Boston: Alyn and Bacon.
Skiba, D. (2010), Heterogenität, die. (in:) H. Barkowski, H.-J. Krumm, (Hrsg.) Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 116.
Wilczyńska, W. (red.) (2002), Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Wilhelm, M. (2012), Entwicklungsdidaktik als Antwort auf den Anspruch der Individualisierung in der inklusiven Schule. Zeitschrift für Inklusion 1–2/2012 [online: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/64/64; 10.07.2016].
Willkop, E.-M. (2010), Lernstil, der (in:) H. Barkowski, H.-J. Krumm, (Hrsg.) Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A Francke Verlag, 194.
Woolfolk, A. (2008), Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.
Zawadzka, E. (2004), Nauczyciele języków obcych w dobie przemian. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".

Übung macht den/die Meister*in?!

Dinah Krenzler-Behm (Tampere)

Abstract: Im Fokus meines Beitrags steht ein Unterrichtsversuch an der Universität Tampere, dessen Zweck vornehmlich darin besteht, die in wissenschaftlichen Kreisen postulierte Praxisnähe in der universitären Lehre zumindest ansatzweise herzustellen. Im Rahmen eines Didaktikkurses auf Masterebene führten die Studierenden im Herbstsemester 2018 jeweils in 2er-Gruppen eine angeleitete Unterrichtsgestaltung in einem für Studienanfänger*innen konzipierten Kurs auf Bachelorebene durch. In dem vorliegenden Artikel werden insbesondere die Inhalte des Didaktikkurses sowie die drei Phasen (Vorbereitung, Durchführung und retrospektive Betrachtung) des Unterrichtsversuchs anhand einer in diesen eingebetteten konkreten Unterrichtsgestaltung präsentiert.

Keywords: Unterrichtsgestaltung, Praxisnähe, Deutschlehrer*innenbildung

1. Einleitung

„Die Praxis sieht immer anders aus als die Theorie der Praxis" (André Brie)

Selbst wenn Ausnahmen möglicherweise auch in diesem Kontext die Regel bestätigen mögen, lässt sich der von Brie getroffenen Aussage generell zustimmen. Theorie und Praxis bilden, wie im kollektiven Bewusstsein unzweifelhaft verankert ist, nicht zuletzt in der universitären Ausbildung oftmals eine beinahe unüberwindbar scheinende Kluft. Im Bestreben diese Kluft zu verringern bzw. zu überbrücken und den Studierenden die postulierte Praxisnähe angedeihen zu lassen, bedient man sich z.B. in der Translationswissenschaft Praktika, Mentor*innen oder sog. authentischen Übersetzungsaufträgen[1] (vgl. Krenzler-Behm 2013). In der Deutschlehrer*innenbildung, auf der das Hauptaugenmerk des vorliegenden Beitrags liegt, ist man bemüht die als unzureichend empfundene Praxisnähe durch verschiedene (probate) Mittel zu generieren. So sind z.B. in Deutschland Praxissemester (vgl. Werner 2019) fester Bestandteil des Lehramtstudiums und in Finnland hat das sog.

1 Unter authentischen Aufträgen versteht man gemeinhin Übersetzungen, die von Studierenden im Rahmen eines entsprechenden Kurses für real existente Auftraggebende angefertigt werden.

„Auskultointi“ (Pre-Teaching) Tradition. Auch die sog. evidenzbasierte Praxis, d.h. „einschlägige wissenschaftliche Befunde und bewährte Theorie beim professionellen Handeln situationsangemessen zu berücksichtigen“ (Bauer et al. 2015: 188), findet vermehrt Anklang. Im Hinblick auf die Professionalisierung von Deutschlehrer*innen sind auch erfahrungsbasierte Lernangebote (Mayer 2019: 161–174) eine Option. Über Eignungstests für zukünftige Lehramtsstudierende wird zum Teil intensiv diskutiert (vgl. Sanchez Anguix 2021) oder diese finden bereits Anwendung, wie dies in der (Fach-)Lehrer*innenbildung in Finnland seit den 1970er Jahren der Fall ist (vgl. Kricke 2016).

Aufgrund meines biografischen Hintergrundes, der von einer langjährigen Tätigkeit als Hochschullehrerin/-lektorin in der finnischen Germanistik und Translationswissenschaft an der Universität Tampere geprägt ist, wobei meine Rolle als Deutschlehrer*innenbildnerin leider nur eine untergeordnete Rolle spielt, möchte ich in diesem Artikel konkret auf eine Art Unterrichtsversuch eingehen, der unter Umständen einen kleinen Beitrag zu einer gesteigerten Praxisnähe zu leisten vermag.

Vorausschicken möchte ich jedoch an dieser Stelle, dass es sich hierbei lediglich um einen Einblick in das im Jahre 2018 stattgefundene Pilotprojekt handelt. Ein weiterer, wissenschaftlich fundierterer Versuch wird erst im November 2021 stattfinden und kann daher in diesem Artikel keine Berücksichtigung finden.

*2. Deutschlehrer*innenbildung an der Universität Tampere*

Das Bildungssystem in Finnland, das im internationalen Vergleich, z.B. in der PISA-Studie aus dem Jahr 2018[2], vergleichsweise gut abschneidet, möchte ich im Rahmen meines Beitrages lediglich peripher tangieren, da der Hauptakzent auf der Deutschlehrer*innenbildung liegt. Zu verweisen ist in diesem Kontext jedoch auf einen wesentlichen Unterschied zwischen dem deutschen und dem finnischen Bildungssystem, denn die 7–16-jährigen finnischen Schüler*innen lernen in den Klassen 1–9 generell in sog. Gemeinschaftsschulen[3], die gemeinhin auch als finnische Grundschulen bezeichnet werden. Mit dieser

2 Die nächsten Tests finden aufgrund der Covid-19-Krise im Jahre 2022 statt (https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/).

3 Der Terminus Gemeinschaftsschule wird beispielsweise in der (ins Deutsche übersetzten) Broschüre *Das finnische Bildungswesen im Kurzportrait* präferiert, vgl. https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell-german-das-finnische.

Besonderheit des finnischen Bildungswesens wird nicht selten der PISA-Erfolg der finnischen Lernenden in Beziehung gebracht.

Der Lehrer*innenberuf erfreut sich in Finnland zwar nach wie vor großer Beliebtheit, aber spätestens seit dem Jahre 2016 ist eine Abnahme der Bewerber*innenzahlen zu verzeichnen, während gleichzeitig die Anzahl der Studienplätze gestiegen ist (vgl. Manner 2019). An der Universität Tampere beispielsweise standen angehenden Klassenlehrer*innen[4] im Jahr 2016 70 Plätze und im Jahre 2019 80 Plätze zur Verfügung, während die Anzahl der Bewerber*innen von 1966 im Jahre 2016 auf 1644 im Jahre 2019 zurückging (vgl. Manner 2019). Dieser Trend lässt sich auch für die übrigen finnischen Universitäten nachzeichnen. Für diesen Interessenschwund werden zumindest teilweise die in finnischen Medien kolportierten Schattenseiten des Lehrer*innendaseins verantwortlich gemacht: Über Stressfaktoren, Überfrachtung sowie physische und psychische Übergriffe wird ausführlich berichtet, die Sonnenseiten dieses Berufstandes, wie z.B. eine vielfältige und verantwortliche Tätigkeit, Teilhabe an der Entwicklung der Schüler*innen etc., werden hingegen mit keiner Silbe erwähnt (vgl. Manner 2019).

Verfolgt nun eine Person in Finnland allen Unkenrufen zum Trotz das Ziel, in Zukunft den Deutschlehrer*innenberuf zu ergreifen, nimmt sie in der Regel das entsprechende Studium an einer finnischen Universität, z.B. an der Universität Tampere, in der Studienrichtung Deutsch[5] auf, das sie im Idealfall nach fünf Jahren mit dem Master abschließt. Zuvor hat sie jedoch eine Aufnahmeprüfung[6] bestanden bzw. konnte sich aufgrund ihrer Abiturnote für den entsprechenden Studiengang empfehlen. Auf Masterebene entscheidet sie sich dann für das Modul Deutsche Sprache und Kultur und belegt u.a. die angebotenen Didaktikkurse, die sich schwerpunktmäßig den eng miteinander verwobenen Themengebieten Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenlehren widmen. Zusätzlich durchlaufen die künftigen Deutschlehrer*innen an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät eine pädagogische Ausbildung im Umfang von 60 Studienpunkten[7], die jedoch fächerübergreifend ist und

4 Im finnischen Bildungswesen unterscheidet man in der Lehrer*innenbildung zwischen a) Erzieher*innen/Vorschullehrer*innen, b) Klassenlehrer*innen, die vorwiegend in den Klassen 1–6 tätig sind, b) Fachlehrer*innen (hierzu zählen die Deutschlehrer*innen) sowie Sonderpädagog*innen (Ministry of Education and Culture et al. 2016: 27).

5 Im Jahre 2018, d.h. als der Unterrichtversuch durchgeführt wurde, lautete der Fächername offiziell Deutsche Sprache, Kultur und Translation.

6 Im Jahre 2018 erfolgte die Zulassung noch ausschließlich anhand der Aufnahmeprüfung.

7 Weitere Informationen (auf Finnisch) zu den von der erziehungswissenschaftlichen Fakultät angebotenen Kursen für Fachlehrer*innen bietet der folgende Link: KAS.PED-M03: Opettajan pedagogiset opinnot, aineenopettaja | Tampereen korkeakouluyhteisö (tuni.fi).

sie absolvieren zudem zwei Praxissemster (= „Auskultointi“). Auf dem Weg zum Fach-/Deutschlehrer*innenberuf haben die potenziellen Lehramtsstudierenden eine weitere Hürde zu überwinden, und zwar in Form einer Aufnahmeprüfung an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät, die sich aus einem Motivationsschreiben sowie einer überwiegend in finnischer Sprache stattfindenden Eignungsprüfung zusammensetzt. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich potenzielle Lehramtsstudierende an der Universität Tampere, wie in wissenschaftlichen Kreisen postuliert, in ihrem Studium zunächst Fachwissen aneignen, das schließlich auf Masterebene durch fachdidaktisches und an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät durch primär pädagogisches Wissen ergänzt wird (Winkler / Seeber 2020: 26).

Dass Lehramtsstudierende in die Lernförderung[8] involviert sind oder im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt werden, ist keine Seltenheit. Darüber hinaus existieren Projekte, bei denen Studierende fächerübergreifend andere Studierende[9] unterrichten. Die nicht unumstrittene Praxis bei akutem Lehrer*innenmangel auf semiprofessionelle Lehramtsstudierende zurückzugreifen, soll in diesem Zusammenhang lediglich der Vollständigkeit halber erwähnt werden.

3. Unterrichtsversuch

Um die oben bereits erwähnte Praxisnähe der Studierenden zu erhöhen, habe ich auf Initiative einer Studierenden, die interessanterweise den Didaktikkurs aus reinem Interesse und nicht im Hinblick auf eine berufliche Karriere besuchte, im Herbstsemester 2018 ein Pilotprojet gestartet: Die Teilnehmer*innen des Kurses D5/Fremdprachenlehren[10] wurden versuchsweise in einem Kurs eingesetzt, der für Studierende im ersten Semester konzipiert ist und sich vornehmlich auf die mündliche Kommunikation konzentriert. Der auf Masterebene (5./6. Studienjahr) angesiedelte Didaktikkurs, im Folgenden als D5 bezeichnet, an dem im Herbstsemester 2018 lediglich 6 Studierende teilnahmen, verfolgte laut Studienprogramm insbesondere die folgende Zielsetzung: Der/Die Studierende hat sich mit einem Teilgebiet des

8 Vgl. Studierende machen Schule (Studenten machen Schule – Studierende machen Schule (studierende-machen-schule.de).

9 Als Beispiel hierfür dienen die Studiengänge Pflege Dual und Pflegepädagogik (Studierende unterrichten Studierende: Ein mögliches Professionalisierungssetting für angehende Lehrende: PADUA: Vol. 16, No. 4 (hogrefe.com).

10 Der entsprechende Kurs wurde später mit dem Kurs D3 Fremdsprachenlernen zwangsfusioniert und wird seit 2019 alle zwei Jahre unter dem Namen *Didaktik der deutschen Sprache* angeboten.

Deutschlehrens bzw. Deutschlernens vertraut gemacht[11]. Der Kurs mündliche Kommunikation hingegen, im Folgenden als SAKP2 bezeichnet, verbuchte im Herbstsemester 2018 13 Teilnehmende, bei denen es sich ausnahmslos um Studienanfänger*innen handelte. Die Hauptzielsetzung des Kurses SAKP2 lässt sich mit wenigen Worten umreißen: Üben der kommunikativen Fertigkeiten sowie der Auftrittskompetenz und -sicherheit[12].

Bevor im Folgenden der Unterrichtsversuch beleuchtet wird, ist im Hinblick auf den Kurs SAKP2 auf zwei Aspekte zu verweisen, die Lehrende generell und auch am Pilotprojekt beteiligte Studierende zur Kenntnis nehmen sollten: Zum einen „betrifft die Aussprache zentral die **Persönlichkeit** eines Menschen“ (Huneke / Steinig 2013: 176) und eine mit einer „zielsprachlich authentischen Aussprache“ (Huneke / Steinig 2013: 176) einhergehende Veränderung der Identität stößt bei Lernenden, deren Persönlichkeit (noch) nicht gefestigt ist, nicht selten auf innere Widerstände. Auch die Angst sich vor den Mitstudierenden zu blamieren, lähmt die Zunge. Zum anderen erschwert die finnische Mentalität, spontane und unreflektierte Plaudereien, die jedoch nachweislich dazu beitragen können, bei Studienanfänger*innen sprachliche Hemmschwellen abzubauen, denn „Finnland ist ein Land, in dem Wörter eine starke Bedeutung haben und eine Botschaft vermitteln sollen. Weil es auf die Botschaft ankommt, werden die einzelnen Wörter auch sorgsam abgewogen. Daher neigen Finnen auch eher zur **Wortkargheit** und gehen dem sogenannten Small Talk aus dem Weg.“ (Gremium zur Förderung Finnlands o. J., Hervorhebung von DKB)

Der Unterrichtsversuch fand, wie bereits erwähnt, als Pilotprojet im Rahmen des Kurses Fremdsprachenlehren (D5) im Herbstsemester 2018 statt und umfasste neben den von den Studierenden durchgeführten Unterrichtsgestaltungen, die pro 2er-Gruppe jeweils 45 Minuten umfassten und außerhalb der regulären Kurszeit stattfanden, 12 Sitzungen à 90 Minuten sowie (am 10.12.2018) 20-minütige Feedbackgespräche unter vier Augen mit den sechs Teilnehmenden und der Kursleiterin[13], die sich sowohl auf die Unterrichtgestaltung als auch auf den Kurs als Gesamtheit bezogen. In der ersten Sitzung (am 03.09.2018) standen eine Einführung und Organisatorisches auf dem Programm. Es war von der Kursleiterin zunächst angedacht, dass sich die Studierenden in der zweiten Hälfte des Kurses mit einem der behandelten

11 Alle Übersetzungen wurden von DKB angefertigt. Das finnischsprachige Original lautet: Opiskelija on perehtynyt johonkin saksan kielen opettamisen tai oppimisen osa-alueeseen.

12 Das finnischsprachige Original lautet: Keskusteluvalmiuksien, esiintymistaidon ja -varmuuden harjoittelu.

13 An dieser Stelle sollte noch einmal explizit darauf verwiesen werden, dass die Verfasserin des vorliegenden Artikels und die Kursleiterin beider Kurse eine Personalunion bilden.

Themen intensiv(er) auseinandersetzen und das gewählte Thema schließlich in Form einer PowerPoint-Präsentation vorstellen. Diese Anregung wurde von allen Anwesenden zunächst kommentarlos aufgenommen, bis sich eine Studierende zu Wort meldete und einen Vorschlag für eine praxisbezogenere Vorgehensweise in Form eines Unterrichtsversuchs unterbreitete. Dieser Vorstoß wurde sowohl von den Mitstudierenden als auch der Lehrenden freudig aufgegriffen, wobei jedoch zu konstatieren ist, dass diese Kursänderung der Lehrenden eine gewisse Flexibilität und eine geringfügige Mehrarbeit abverlangte. Als Erstes wurde eine Moodleseite eingerichtet, die den Studierenden als Orientierungshilfe diente. Da das sog. „Auskultointi" generell in der finnischen Grundschule bzw. der finnischen gymnasialen Oberstufe (Klassen 10–12) angesiedelt ist, schlug die Kursleiterin vor, stattdessen den Kurs SAKP2 zu wählen, zum einen, da der Kurs von ihr unterrichtet wurde und somit keine bürokratischen Hürden zu überwinden waren: Das Einverständnis der Kursteilnehmer*innen war in diesem Fall ausreichend. Zum anderen setzte dieser Kurs bei den Studierenden, die in die Lehrer*innenrolle schlüpften, ein eher geringfügiges Maß an Fachwissen voraus.

Die nächsten Sitzungen (vom 10.09.2018–08.10.2018) dienten vornehmlich der wissenschaftlichen Unterfütterung. Zunächst wurden Lerntheorien, Professionsstandards sowie Lehrer*innenverhalten im Allgemeinen behandelt. Das Vorwissen der Studierenden kann als heterogen bezeichnet werden, da nur vier der 6 Studierenden gleichzeitig pädagogische Studien an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät belegten oder eine entsprechende Ausbildung anstrebten. In den folgenden Sitzungen (vom 22.10.2018–12.11.2018) wurden konkrete Herausforderungen thematisiert, wie z.B. heterogene Lerngruppen, Motivationsprobleme, Umgang mit Problemschüler*innen, mit denen sich auch Deutschlehrende in ihrem Berufsalltag zweifelsohne konfrontiert sehen. In den letzten Sitzungen (vom 12.11.2018–26.11.2018) wurden Charakteristika der deutschen Sprache berührt und den Studierenden Material sowie eine konkrete Anweisung zu Unterrichtsgestaltung und Hospitation sowie der Kursplan des Kurses SAKP2 als Orientierungshilfe zur Verfügung gestellt. In diesen Zeitraum fiel auch die Erstellung der Unterrichtsgestaltungen (s.u.). In der letzten gemeinsamen Sitzung (am 03.12.2018) wurden die Unterrichtsgestaltungen der drei Gruppen einem konstruktiv-kritischen Peer-Feedback unterzogen. Die jeweiligen Sitzungen wurden als Kontaktunterricht, aber nach Möglichkeit lerner*innenorientiert verwirklicht.

4. Unterrichtsgestaltung(en)

Im Folgenden gehe ich kurz auf den drei Phasen umfassenden Unterrichtsversuch, in dessen Fokus die Unterrichtsgestaltungen stehen, ein.

4.1 Vorbereitung

Basierend auf den auf der Moodleseite zur Verfügung gestellten Quellen sowie einer konkreten Anleitung entwickelten die Studierenden, die zuvor mithilfe eines Zufallsgenerators in Gruppen eingeteilt wurden, kollaborativ in 2er-Teams eine 45-minütige Unterrichtsgestaltung für den Kurs SKAP2.

Unterrichtsgestaltung

-Wer sind wir? Worum geht es heute (unser Thema)? Das Ziel des Unterrichts ist, dass die Studierenden über die finnische Sauna an deutschen Bekannten erzählen können.
-Ein Video spielen ([illegible] 4,5min): Wie unterscheidet sich die deutsche Saunakultur von Finnlands? Saunameister-video ([illegible] n. 40sek) + einige Fotos von "Aufguss Meisterschaft" (insgesamt ~10 Minuten vergangen)
-Einteilung in Gruppen von 3-4 Personen: Worüber kann man erzählen? Schlüsselwörter, Sätze (auf Finnisch wenn nicht auf Deutsch möglich) usw. (~10 Minuten)
-Die Antworte auf der Tafel in einem Mindmap schreiben (wie oft, wann, wie lange bleibt man in der Sauna, Baden, Temperatur, Dampf (löyly), Saunaquast, verschiedene Saunatraditionen (Weihnachtssauna, Rauchsauna) usw.) (~10 Minuten)
-Frage+Antwort -Spiel: Jeder bekommt eine Frage (über die finnische Sauna) und eine Antwort (die nicht zusammengehören), alle gehen in der Klasse herum und versuchen die Antwort auf der eigenen Frage finden. Am Ende gehen wir durch die Paare zusammen (jeder liest die eigenen Zettel) und fügen die auf die Tafel zu. (~5-10 Minuten)
-Noch etwas!?
-Gibt es Fragen?

Abb. 1: Beispiel für eine Unterrichtsgestaltung (I & A, studentisches Original)

Die Pläne in Abb. 1 wurden innerhalb der Gruppe im Hinblick auf ihre Eignung für den Kurs SAKP2 ausgiebig diskutiert. Präferiert wurden Themen, zu denen die Studienanfänger*innen aller Wahrscheinlichkeit nach leicht Zugang finden konnten. Zudem wurde ein komprimierter (finnischsprachiger) Fragebogen konzipiert, der von den Studierenden im Erstsemester im Anschluss an die jeweilige Stunde ausgefüllt werden sollte. Antworten auf einige exemplarische Fragen werden in Kap. 4.3 präsentiert.

4.2 Durchführung

Die studentischen Unterrichtsgestaltungen wurden in der zweiten Kurshälfte kollaborativ durchgeführt, s. Abb. 2. Zudem erfolgte in den Unterrichteinheiten der Mitstudierenden eine Hospitation.

Durchführung

N.B.! 13.11.2018 1. Unterrichtsgestaltung im Kurs P2 (per Zufallsgenerator ermittelt)

1. Teil (ca. 45 Minuten) D & T
2. Teil (ca. 45 Minuten) I & A

N.B.! 27.11.2018 2. Unterrichtsgestaltung im Kurs P2
1. Teil (ca. 45 Minuten) L & M

Fragebogen wurde im Anschluss an die jeweilige Stundengestaltung ausgefüllt.

Abb. 2: Durchführung der Unterrichtsgestaltungen / Zeitplan

4.3 (Peer-Feedback) / Retrospektive Betrachtung

Im Anschluss an die Unterrichtsgestaltung erstellten die Studierenden des Kurses D5 ein Peer-Feedback sowie eine retrospektive Betrachtung, in der sie sich intensiv mit der eigenen Leistung auseinandersetzten, s. Abb. 3.

Retrospektive Betrachtung / I & A (exemplarisch)

[…] Auch die Planung des Unterrichts ist gut gelaufen und beide haben neue Ideen bekommen und auf dieser Weise auf die Arbeit investiert.

[…] Was wir aber besser machen können hätten ist die wichtigsten Wörter an die Tafel zu schreiben. Auf dieser Weise wäre das Hörverstehen leichter und die Studierenden würden sich besser an die neuen Wörter erinnern. **Vielleicht könnte ich persönlich noch ein bisschen lockereres (nicht so ernsthaftes) Lehren üben: Gute Vorbereitung ist wichtig aber es ist nicht hilfreich jedes Wort zu planen.**

(Studentisches Original)

Abb. 3: Retrospektive Betrachtung von I & A / Auszug

Wie aus Abb. 3 ersichtlich ist, wurden die praktische Übung durchaus geschätzt, die eigene Leistung kritisch reflektiert und Verbesserungsvorschläge für die zukünftige Handlungsweise unterbreitet. Auch die Studierenden des ersten Semesters bewerteten die drei studentischen Unterrichtsgestaltungen überwiegend positiv, s. Abb. 4:

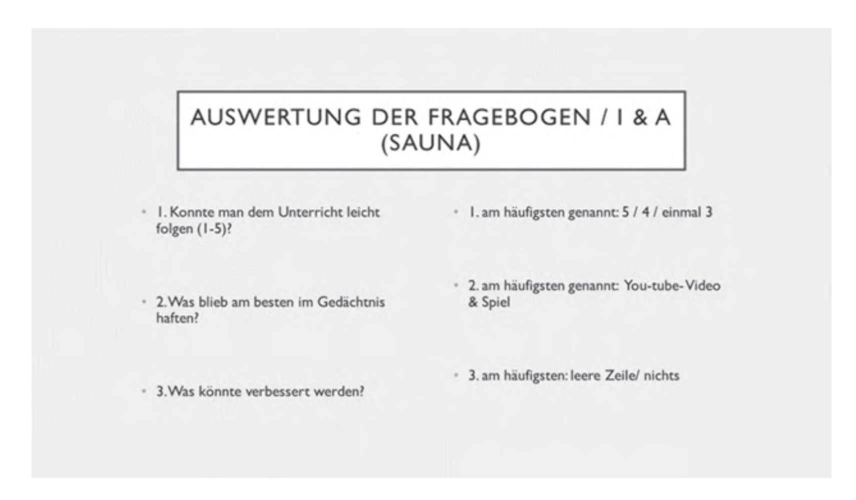


Abb. 4: Exemplarische Auswertung der Fragebogen zur Unterrichtgestaltung von I & A

Anzumerken ist, dass es sich bei einer 5 um die beste Note handelt. Dass Videos und Spiele am besten im Gedächtnis haften geblieben sind, stellt zwar keine Überraschung dar, sollte aber bei der SAKP2-Kursplanung möglicherweise stärker als bisher berücksichtigt werden.

Auch wenn die Studierenden des Kurses D5 den Unterrichtsversuch überwiegend positiv beurteilten und insbesondere Praxisnähe, Abwechslung und kollaboratives Arbeiten hervorhoben, wurde dennoch die Ansicht vertreten, dass der Unterrichtsversuch zu sehr im Fokus stand, was unter Umständen darauf zurückzuführen ist, dass es sich um ein Pilotprojekt handelte. Interessanterweise wurden die Unterrichtgestaltungen im SAKP2- Kursfeedback lediglich einmal erwähnt, und zwar positiv. Hieraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sich die studentischen Unterrichtsgestaltungen weder negativ noch positiv von den übrigen Unterrichteinheiten unterschieden, was meiner Ansicht nach als gutes Zeichen gewertet werden kann.

5. Fazit

Auch wenn derartige Unterrichtsversuche zugegebenermaßen nur einen bescheidenen Beitrag zu der in wissenschaftlichen Kreisen postulierten Steigerung der Praxisnähe zu leisten vermögen, bieten sie den Studierenden neben einer willkommenen Abwechslung im häufig theorielastigen universitären Lehrbetrieb einen Einblick in den Berufsalltag eines/einer Lehrenden. Es versteht sich hierbei jedoch von selbst, dass eine 45-minütige Unterrichtseinheit mit überwiegend motivierten jüngeren Studierenden, ein „weichgespültes“ Berufsbild zeichnet, da wirkliche Herausforderungen im Prinzip von vornherein ausgeschlossen sind.

Bibliografie

Bauer, Johannes / Manfred Prenzel / Alexander Renkl (2015): Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. In: *Unterrichtswissenschaft*, 43. Jg. 2015, H. 3, 188–193.

Gremium zur Förderung Finnlands (Hrsg.) (o. J.): This is Finland, [online] https://finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/finnische-sitten-und-brauche/ [20.10.2021].

Huneke, Hans-Werner / Wolfgang Steinig (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmitt Verlag.

Krenzler-Behm, Dinah (2013): *Authentische Aufträge in der Übersetzerausbildung. Ein Leitfaden für die Translationsdidaktik*. Frank & Timme: Berlin.

Kricke, Meike (2016): Die Auswahl von Lehramtsstudierenden: Ein Beispiel aus Finnland. In: Boeger, Annette (Hrsg.): *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung*. Wiesbaden: Springer VS, 305–332.

Manner, Matias (2019): Ammatin ilot pitäisi nostaa huolipuheen rinnalle, [online] https://www.opettaja.fi/ajassa/ammatin-ilot-pitaisi-nostaa-huolipuheen-rinnalle/ [19.10.2021].

Mayer, Johannes (2019): Erfahrungsbasierte Lehrangebote als Beitrag zur Lehrerprofessionalisierung am Beispiel der Deutschlehrerbildung. In: Führer Carolin / Felician-Michael Führer (Hrsg.): *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven*. Waxmann: Münster, 161–174.

Ministry of Education and Culture / Finnish National Board of Education / CIMO (2016): *Das finnische Bildungswesen im Kurzportrait*. Espoo: o. V.

Sánchez Anguix, Virginia (2021): Geeignet zum DaF/DaZ-Lehren? Evaluation der Rolle sozialer und personaler Kompetenzen in Eignungstests für DaF-/DaZ-Studierende. In: Ersch, Christina Maria (Hrsg.): *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ*. Band 2. Frank & Timme: Berlin.

Werner, Sybille (2019): Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen von Studierenden zum Praxissemester. In: Führer Carolin / Felician-Michael Führer

(Hrsg.): *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven*. Waxmann: Münster, 111–121.

Winkler, Iris / Anna Seeber (2020): Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 25, H. 49, 23–49.

Mental Health: Selbstmanagement als Konzept in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung

Magdalena Rozenberg (Gdańsk)

Abstract: Mental Health und Selbstmanagement sind von der fremdsprachlichen Lehrerbildungsforschung als Forschungsthemen bisher kaum entdeckt. Beide Themen stehen in einer komplexen Interaktion miteinander und weisen auf selbstmanagementrelevante Fähigkeiten einer Lehrkraft hin, die es ermöglichen, in der vielfältigen und kontinuierlichen Dynamik des Berufslebens eine optimale Balance zwischen einer eigenen Haltung samt aller Stärken und Schwächen und dem sozialen Kontext (Berufsausübung samt aller ihrer Anforderungen und Aufgaben) zu finden. Hinzu kommt auch die Relevanz psychischer Gesundheit, die für die Aufrechterhaltung innerer Stabilität enorm wichtig ist und Leistungsfähigkeit sowie Rollenausübung voraussetzt. Im Beitrag wird daher das Selbstmanagement als Konzept im Rahmen der Fremdsprachenlehrer*innenbildung vorgeschlagen und als wichtige Fähigkeit des Lebens definiert.

Keywords: Psychische Gesundheit, Lehrergesundheit, Corona-Zeit, Fremdsprachenunterricht, DaF-/DaZ-Lehrer

1. Einleitung

Gewiss kann man für den Fremdsprachenlehrer*innenberuf im Sinne dessen Qualitätssteigerung und -sicherung einen Fundus von Kompetenzen erheben, welche die Fremdsprachenunterrichtsqualität positiv beeinflussen sowie sich auf die Lehrer-Lerner-Interaktion ebenfalls positiv auswirken. Es gibt viele theoretische Konzepte, in denen unterschiedliche Bestandteile der professionellen Lehrerkompetenz verdeutlicht werden, wie Wissen, Können, Wollen, Werten – bezeichnet als Garant erfolgreichen Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Der Fremdsprachenlehrer*innenberuf ist jedoch in einen sehr komplexen Rahmen eingebettet, in dem zwar diese Bestandteile von Bedeutung sind und im Prinzip durchaus zu Hoffnungen auf die Professionalisierung berechtigen. Jedoch verbindet sich die Lehrertätigkeit auch mit individuellen soziopsychosomatischen Prägungen, die eine lebenslange Handlungsfähigkeit entweder ermöglichen oder beeinträchtigen.

In den besonderen Fokus des Forschungsinteresses wird daher die Relevanz von psychischer Gesundheit im Fremdsprachenlehrer*innenberuf gerückt. Die Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf stellt alarmierende Meldungen über psychosoziale Belastungen und

psychosomatische Erkrankungen bei Lehrkräften (Hillert/Schmitz 2004) vor, die sich infolge ständig wachsender Anforderungen entwickeln. Zudem arbeiten Lehrkräfte in der zurzeit stark gestalteten Evaluationskultur, in der das pädagogische Geschehen in quantifizierender Hinsicht bestimmt wird. Den derzeit im Bildungswesen dominanten Kategorien wie Standardisierung, Parametrisierung versuchen Lehrkräfte zwar gerecht zu werden. Jedoch wird selten überlegt, auf welche Kosten sie Ziele der Evaluationskultur realisieren. Selten wird gefragt, welche Folgen die Quantifizierung von Lehren/Lernen auf psychische Kondition und innere Stabilität hat, wenn die Lehrerarbeit permanent unterschiedlichen messbaren Verfahren unterliegt.

Aufbauend auf diesen Überlegungen begründet sich die Notwendigkeit der Beschäftigung mit psychischer Gesundheit in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung. Der Auseinandersetzung mit diesem Thema liegt die Überzeugung zugrunde, dass sich psychisches Belastungserleben von Lehrkräften im Unterrichtsverhalten widerspiegelt und die Unterrichts- und Beziehungsqualität deutlich beeinträchtigt (vgl. Klusmann et al. 2006: 161). Gerade deshalb braucht professionelles Lehrerhandeln dringend wissenschaftlich fundierte und gleichzeitig praxistaugliche Konzepte, die sich mit psychischer Gesundheit im Rahmen der fremdsprachlichen Lehrerbildung komplex und ganzheitlich befassen. Als Beispiel für solche Konzepte wird in diesem Beitrag das Selbstmanagement vorgeschlagen, mit dem die Fremdsprachenlehrer*innenbildung zwei wichtige Ziele verfolgen soll: Erstens sollen angehende Lehrkräfte für das Thema psychische Gesundheit mit Blick auf ihre spätere Berufsausübung sensibilisiert werden. Zweitens sollen sie die Notwendigkeit der Entfaltung selbstmanagementrelevanter Fähigkeiten verstehen, die nötig sind, nicht nur das Berufsleben, sondern auch das Alltagsleben zu bewältigen.

Zunächst wird das Thema psychische Gesundheit im Rahmen des bio-psycho-sozialen Modells beleuchtet. Dann wird gezeigt, welchen Platz Mental Health in der fremdsprachlichen Lehrerbildungsforschung nimmt. Danach wird auf Selbstmanagement eingegangen und eine Arbeitsdefinition für den Fremdsprachenlehrer*innenberuf formuliert. Im Anschluss wird die Anwendung des Selbstmanagements im (Fremdsprachen-) Lehrer*innenberuf erläutert. Darauf folgend wird schließlich Selbstmanagement in der Praxis kurz dargestellt.

2. Gesundheit – Psychische Gesundheit

Gesundheit ist für jeden Menschen ein wesentlicher Aspekt des subjektiven Wohlbefindens und einer zufriedenstellenden Lebensqualität (Wirtz

et al. 2018: 13). Gesundheit ist auch ein funktionaler Aspekt im menschlichen Leben, mit dem die Dimensionen der Leistungsfähigkeit und Rollenerfüllung einhergehen. Während sich Wohlbefinden auf Prozesse und das Erleben von Körper und Psyche bezieht, bemessen sich Leistungsfähigkeit und Rollenerfüllung daran, inwieweit der Mensch imstande ist, von ihm erwartete und geforderte Leistungen zu bringen und seinen sozialen Rollen gerecht zu werden (vgl. Franke 2010: 38).

Die gesundheitspsychologische Forschung geht vom Gesundheitsverständnis nach Richtlinien der Weltgesundheitsorganisation (WHO) aus, die Gesundheit als Zustand eines vollkommenen körperlichen, psychischen und sozialen Wohlbefindens definiert (WHO 1948). Damit geht der Gesundheitsbegriff über die im 19. Jahrhundert eng formulierte Sichtweise von Gesundheit hinaus, der zufolge Gesundheit als Fehlen von Krankheit und Gebrechen verstanden wird. Die von der WHO formulierte Definition der Gesundheit hat die Bedeutung psychologischer und soziologischer Themen im Gesundheitsverständnis enorm befördert. So wurden diverse gesundheitsbezogene Konstrukte, wie Selbstregulation, Selbstwirksamkeit, Lebensqualität, Stressbewältigung als relevant identifiziert (vgl. Wirtz et al. 2018: 16). Die Erweiterung des Gesundheitsbegriffs um eine psychische sowie soziale Dimension weist auf ein ganzheitliches Verständnis des Menschen hin und wird im bio-psycho-sozialen Modell der Gesundheit (Abb. 1) sichtbar.

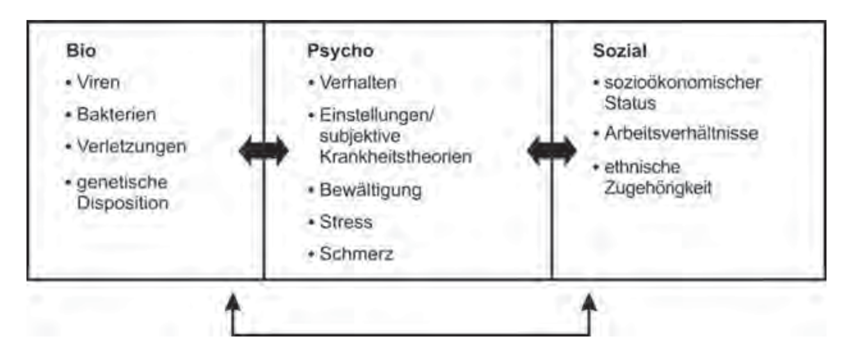


Abb. 1: Das biopsychosoziale Modell nach Engel (1980) in Knoll et al. (2017: 19)

Vor dem Hintergrund der in der WHO-Definition hervorgehobenen gesundheitsbezogenen Konstrukte und des bio-psycho-sozialen Gesundheitsmodells ist psychische Gesundheit ein integraler Aspekt von Gesundheit. Psychische Gesundheit hebt auf die subjektive Erlebnisebene von Gesundheit ab und versteht sich als Ergebnis der gesamten Lebenssituation, die zwar von eigenen Lebensdispositionen, Erlebens- und Verhaltensweisen, eigenem

Lebensstil und Risikoverhalten determiniert ist, die jedoch auch maßgeblich von sozioökonomischen und soziokulturellen Faktoren beeinflusst wird. In diesem Sinne ist psychische Gesundheit ein „Zustand des Wohlbefindens, in dem das Individuum seine Fähigkeiten und Potentiale nutzen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv und sinnstiftend arbeiten kann und imstande ist, etwas zu seiner Gemeinschaft beizutragen“ (WHO 2014).

3. Mental Health als Thema in der fremdsprachlichen Lehrerbildungsforschung

Die fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung hat sich bisher kaum, geschweige denn gar nicht, dem Thema der psychischen Gesundheit (Mental Health) – und überhaupt der Gesundheit – von Fremdsprachenlehrkräften angenähert. In der erziehungswissenschaftlichen Lehrerforschung dagegen liegen zahlreiche Forschungsarbeiten zur gesundheitlichen Situation von Lehrkräften vor (z.B. Lehr 2014, Rothland 2013, Schaarschmidt 2002). Diese heben die enorm große Bedeutung psychischer Gesundheit als einen wichtigen Einflussfaktor für die Unterrichts- und Beziehungsqualität hervor. Vor allem beweisen sie deutlich, dass z.B. vorzeitige Pensionierungen bei Lehrkräften wegen Dienstunfähigkeit am häufigsten aufgrund von psychischen Störungen und psychosomatischen Erkrankungen erfolgen, wobei Depressionen, Erschöpfungssyndrome, Angst-/Ess-/Anpassungsstörungen und Burnout als besonders häufig gestellte Diagnosen auffallen (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013: 19). Dabei beziehen sich Döring-Seipel/Dauber auf Daten von Bauer et al. (2007), nach denen der Anteil von Lehrkräften mit ernsthaften psychischen Gesundheitsproblemen sogar bei 30 % lag.

Auf psychische Beeinträchtigungen und Gesundheitsprobleme weist auch Becker (2006) in seiner Studie zur Stressbelastung von Lehrkräften unterschiedlicher Schultypen hin. Wie Becker erläutert, fühlen sich Lehrkräfte durch ihre Arbeit und hohe soziale Anforderungen überlastet und überfordert und klagen über mangelnde soziale Anerkennung. Konsequenzen dieser Situation sind psychische und körperliche Beschwerden, Konzentrations- und Entscheidungsschwierigkeiten, Depressivität und Ängstlichkeit (vgl. Becker 2006: 91).

Verschiedene Befunde aus der Burnout-Forschung im Lehrerberuf verdeutlichen, dass Lehrkräfte mit Burnout-Problemen einen großen Prozentsatz der Patienten ambulanter und stationärer Psychotherapie ausmachen. Hillert/Schmitz (2004) berichten, dass bis zu 90 % der Lehrkräfte vorzeitig aus ihrem Beruf ausscheiden, davon bis zu 50 % aufgrund psychosomatischer und psychiatrischer Erkrankungen.

Diese recht erschütternde psychische Gesundheitssituation von Lehrkräften, die aus Platzgründen nur kurz skizziert wurde, lässt deutlich werden, dass das Thema psychische Gesundheit in der fremdsprachlichen Lehrerbildungsforschung eine stärkere Beachtung bekommen sollte. Um dieses Thema zu vertiefen und zu schärfen, soll sich die fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung beispielsweise den innovativen Forschungsbereichen der Medizin anschließen, in denen wissenschaftlich fundierte und zugleich pragmatische Konzepte für psychische Gesundheit und Wohlbefinden konzipiert werden. Als Beispiel für ein solches Konzept wird Selbstmanagement vorgeschlagen, von dem das nächste Kapitel handelt.

*4. Selbstmanagement und Arbeitsdefinition für den Fremdsprachenlehrer*innenberuf*

Die Wurzeln des Selbstmanagements liegen in der klinischen Verhaltenstherapie und sind eng mit dem Namen Frederick H. Kanfer verbunden. Selbstmanagement ist vor allem im englisch-amerikanischen Sprachraum zu einem Sammelbegriff für solche Therapieansätze geworden, denen der gemeinsame Gedanke zugrundeliegt, Klienten zu besserer Selbststeuerung anzuleiten und möglichst aktiv zu einer eigenständigen Problembewältigung zu befähigen. Diese Sichtweise steht in enger Beziehung zu Ansätzen der sozialen Theorie, der Selbstregulation und der kognitiven Verhaltenstherapie. Inzwischen wurde der Begriff Selbstmanagement als *self-management* in der internationalen psychologischen Fachsprache als anerkannter Terminus in den *Thesaurus of Psychological Index Terms der American Psychological Association* aufgenommen (vgl. Kanfer et al. 2012: 5).

Im deutschen Sprachraum dagegen ist der Begriff *Selbstmanagement* seit den 1980er Jahren allgemein üblich: zuerst als Berufs- und Karrierehilfe vornehmlich für Manager, mittlerweile auch als Selbsthilfeanleitung für jede Person. Die Recherche in der Fachliteratur zum Terminus Selbstmanagement zeigt, dass es kein eindeutig abgegrenztes Begriffskonstrukt ist. Es gibt eine Vielzahl bedeutungsnaher Begriffe zum Selbstmanagement wie *Selbstführung*, *Selbststeuerung*, *Selbstkontrolle*, *Selbstregulation, Selbstcoaching* und *effektives Handeln*, wobei die Begriffe *Selbstregulation*, *Selbstkontrolle* und *Selbststeuerung* einschlägig sind (vgl. Wollsching-Strobel 2014: 14).

Ein heterogenes Bild ist auch in Bezug auf Definitionen von Selbstmanagement zu beobachten. Es gibt tatsächlich eine verwirrende Vielzahl unterschiedlicher Definitionen, die in einer ebenso verwirrenden Vielzahl unterschiedlicher Veröffentlichungen zu finden sind. Diese lassen sich entweder als Ratgeber-, Schulungs- und Gebrauchsliteratur mit vielversprechenden

Titeln (z.B. *Coach yourself! Kopf gewinnt! Du bist Marke!*) oder als hochwissenschaftliche Publikationen klassifizieren. Beispielsweise umfasst Selbstmanagement nach König/Kleinmann (2006) „alle Bemühungen einer Person, das eigene Verhalten zielgerichtet zu beeinflussen" (S. 332). Für Kehr (2002) dagegen geht es bei Selbstmanagement um „die Art und Weise, wie eine Person mit ihren eigenen Motivations- und Willensprozessen umgeht" (S. 13) .Weisweiler et al. (2013) verstehen Selbstmanagement (einschließlich Zeitmanagement) „als grundlegende [Kompetenz] des Menschen, die selbstorganisiertes Handeln und die Anwendung von Wissen [ermöglicht]" (S. 17). Und Pscherer (2015) definiert Selbstmanagement „als Fähigkeit, persönliche Ziele und Werte/Motive so in Einklang zu bringen, dass selbstgesetzte Ziele erreicht werden und dabei Zufriedenheit erlebt wird" (S. 7).

Vor diesem Hintergrund und im Anschluss an das bio-psycho-soziale Gesundheitsmodell wird eine Arbeitsdefinition für Selbstmanagement im Fremdsprachenlehrer*innenberuf vorgeschlagen. Selbstmanagement versteht sich als Fähigkeit des Lebens und Resultat von externen sozioökonomischen und soziokulturellen Faktoren, von internen kognitiv-emotionalen Prozessen einer Lehrkraft (z.B. Erwartungen, Entscheidungen, Befürchtungen, Schemata, Affekte usw.) und ihrer genetischen sowie biologisch-somatischen Dispositionen. Denn die externen, internen und genetischen Einflüsse, die in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen, ermöglichen es, oder auch nicht, Ziele zu realisieren, flexibel mit multikausalen Veränderungen in der Berufs- und Privatwelt umzugehen sowie psychisch-körperliche Prozesse so zu steuern, dass man selbstgesetzte Ziele erreicht und zugleich gesund bleibt.

*4.1 Selbstmanagement in außerklinischen Bereichen: Seine Anwendung im (Fremdsprachen-) Lehrer*innenberuf*

Der Ansatz des Selbstmanagements, das die Fähigkeit zu Selbststeuerung und Problemlösung umfasst, findet auch in den außerklinischen Bereichen eine große Resonanz, wie z.B. im Management-, Coaching-, Berufs-, Bildungsbereich. Die Relevanz des Selbstmanagements wird in diesen Bereichen im Kontext der hohen Komplexität in der Arbeitswelt und der zunehmend entwickelten Beschleunigungsprozesse in der Moderne sichtbar. Deshalb besteht ein akuter Bedarf an umfassendem Selbstmanagement für eine Balance zwischen dem Berufsleben und dem persönlichen Alltag.

Seine Anwendung findet Selbstmanagement auch im Lehrer*innenberuf (Rohnstock 2012), dessen Einsatz sich aufgrund ständig wachsender Ansprüche sowie des erheblich gestiegenen Workloads durch Globalisierung-, Digitalisierung- und Vernetzungsprozesse primär auf die Entwicklung von unterschiedlichen Methoden und Strategien bezieht, berufliche und private Ziele in Einklang zu bringen. Dabei wird jedoch an die

erziehungswissenschaftliche Professionsforschung angeknüpft, in der ein Kompetenzmodell der COACTIV-Studie (Abb. 2) zu finden ist. In diesem Modell wird das von der WHO postulierte gesundheitsbezogene Konstrukt *Selbstregulation* auch als wichtiger Bestandteil professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften vorgestellt. In der fremdsprachlichen Lehrerbildungsforschung verhält es sich leider wie beim Thema psychischer Gesundheit: Selbstmanagement fristet dort ein Schattendasein.

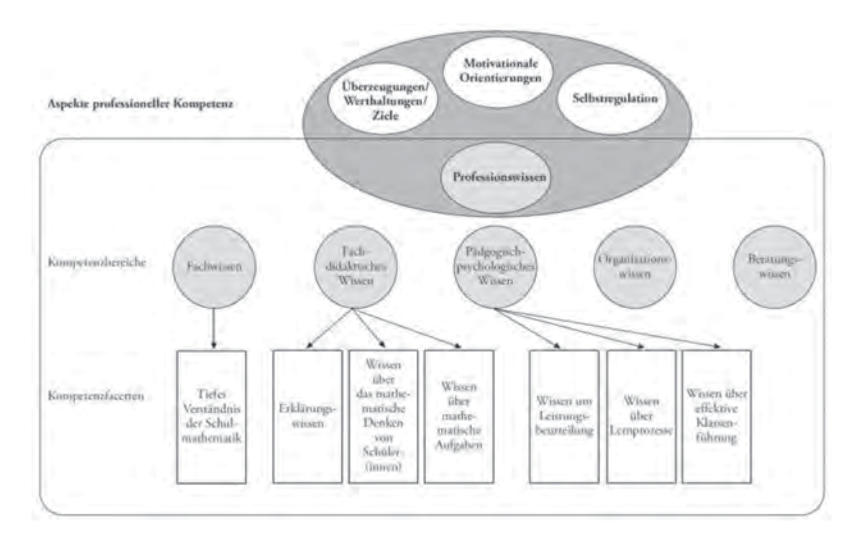


Abb. 2: Kompetenzmodell der COACTIV-Studie (Baumert/Kunter 2011: 32)

Im Kontext von COACTIV wird deutlich, dass die Bedeutung und Entwicklung der Selbstregulationsfähigkeit für den Umgang mit beruflichen Belastungen und Beanspruchungen neben den relevanten Wissenskomponenten (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen), den motivationalen Orientierungen, den fachbezogenen Überzeugungen, Werthaltungen und Zielen auch von enorm großer Bedeutung ist. Dabei wird Selbstregulationsfähigkeit als „verantwortungsvoller Umgang mit den eigenen Ressourcen" (Baumert/Kunter 2011: 44) verstanden.

5. *Selbstmanagement in der Praxis*

Ausgehend davon, dass Lehrerhandeln psychisch/psychosomatisch belastet ist sowie Gesundheit und Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte in einer sich

dynamisch veränderten Gesellschaft Überforderung erfahren können, wäre zu empfehlen, dass die Gesundheitsförderung (*Health Promotion*) in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung vorrangig thematisiert werden und integraler Inhalt im Lehramtsstudium sein soll. Das Einbeziehen gesundheitsbezogener Inhalte in die universitäre Lehre soll angehenden Lehrkräften zeigen, dass der Lehrerberuf*innenberuf nicht ausschließlich unter den Bestandteilen Wissen und Können subsumiert werden kann. Auch psychische Gesundheit und Wohlbefinden wirken sich aus – positiv, aber auch negativ. In diesem Sinne fokussiert Selbstmanagement in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung den Aufbau selbstmanagementrelevanter Fähigkeiten von angehenden Lehrkräften, die nötig sind, um sich in der komplexen Berufswelt zurechtzufinden, um entwicklungs- und handlungsfähig sowie dabei langfristig psychisch gesund zu sein und zu bleiben. Für die Fremdsprachenlehrer*innenbildung besteht daher das Ziel, Lehramtsstudierende für das wichtige Thema psychische Gesundheit durch Selbstmanagement zu sensibilisieren.

Jedoch soll die Sensibilisierung für dieses Thema nicht nur im Kontext der Theoriebildung, sondern auch der Gestaltung selbstmanagement-orientierter Aktivitäten geschehen. Beispielsweise können hier erlebnisorientierte Outdoor-Aktivitäten nutzbar gemacht werden, die natursportliche Tätigkeiten, ergänzt durch Interaktions- und Problemlöseaufgaben, in den Mittelpunkt stellen. So bieten Outdoor-Aktivitäten Chancen, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen, gesundheitsbezogene Konstrukte (Selbstregulation, Lebensgefühl) aktiv zu entfalten, Veränderungsprozesse nachhaltig zu fördern und emotional zu verankern (vgl. Paffrath 2017: 173, 175).

Outdoor-Aktivitäten bieten Chancen, die Gesundheitskompetenz (*health literacy*) bei angehenden Lehrkräften zu entwickeln. Gesundheitskompetenz umfasst einen aktiven und konstruktiven Umgang mit gesundheitsbezogenen Informationen und wird als kognitive, soziale und motivationale Fähigkeit für eine Balance zwischen der Berufswelt und der Privatwelt definiert (vgl. Soellner/Rudinger 2018: 60). Wichtig ist also das Bewusstsein, der Gesundheitskompetenz einen Platz im Bündel der Lehrerkompetenzen im Sinne der Qualität professionellen Lehrerhandelns einzuräumen.

Literatur

Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibt, R., Scheuch, K. & Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80 (5), 442–449.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, St. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster [u.a.]: Waxmann, 29–53.

Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen: Hogrefe.

Döring-Seipel, E. & Daubner, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Engel, George L. (1980): The Clinical Application of the Biopsychosocial Model. In: American Journal of Psychiatry 137, 535–544.

Franke, A. (2010). *Modelle von Krankheit und Gesundheit*. 2. Aufl. Bern: Huber.

Hillert, A. & Schmitz, E. (2004) (Hg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. 2. Aufl. Stuttgart: Schattauer.

Kanfer, F.H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2012). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. Heidelberg: Springer.

Kehr, H. M. (2002). *Souveränes Selbstmanagement. Ein wirksames Konzept zur Förderung von Motivation und Willensstärke.* Weinheim [u.a.]: Beltz.

Kliebisch, U.W. & Meloefski R. (2009). Vorwort der Herausgeber. In Kliebisch, U.W. & Meloefski R. (Hg.). *LehrerGesundheit. Anregungen für die Praxis*. Baltmannsweielr: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, V–VI.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161–173.

Knoll, N., Scholz, U., Rieckmann, N. (2017). *Einführung Gesundheitspsychologie*. 4. Aufl. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

König, C. J. & Kleinmann, M. (2006). Selbstmanagement. In H. Schuler (Hg.). *Lehrbuch der Personalpsychologie.* 2. Auf. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, 329–348.

Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* 2. Aufl. Münster, New York: Waxmann, 947–967.

Paffrath, F. H. (2017). *Einführung in die Erlebnis-Pädagogik*. 2. Aufl. Augsburg: ZIEL.

Pscherer, J. (2015). Selbstmanagement – Grundlagen und aktuelle Entwicklungen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 1(22), 5–17.

Rohnstock, D. (2012). *Zeit- und Selbstmanagement für Lehrende*. Berlin: Cornelsen.

Rothland, M. (Hg.) (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Schaarschmidt, U. (2002). Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. *Pädagogik* 7, 8–13.

Soellner, R. & Rudinger G. (2018). Gesundheitskompetenz. In C.-W. Kohlmann, C. Salewski & M. A. Wirtz (Hg.). *Psychologie in der Gesundheitsförderung*. Bern: Hogrefe, 59–71.

Weisweiler, S., Dirscherl, B., Braumandl, Isabell (2013). *Zeit- und Selbstmanagement. Ein Trainingsmanual – Module, Methoden, Materialien für Training und Coaching. Arbeitsmaterialien im Web*. Berlin, Heidelberg: Springer.

WHO (2014): Mental health: strengthening our response. Fact sheet N°220. World Health Organization. Updated August 2014 https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response (08.11.2021).
WHO (1948). Verfassung der Weltgesundheitsorganisation.
https ://www.bundespublikationen.admin.ch/cshop_mimes_bbl/14/1402EC7524F81EDAB689B20597E1A5DE.PDF (08.11.2021).
Wirtz, M.A., Kohlmann, C.-W., Salewski, C. (2018). Gesundheitsförderung und Prävention – die psychologische Perspektive. In C.-W. Kohlmann, C. Salewski & M. A. Wirtz (Hg.). *Psychologie in der Gesundheitsförderung*. Bern: Hogrefe, 13–27.
Wollsching-Strobel, U. (2014). *Selbstmanagement und exzellente Leistung: Sportler und Manager im Vergleich*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

Aktionsforschung im Hochschulkontext? Überlegungen zu einer stärkeren Praxisorientierung von Deutschstudiengängen am Beispiel Brasiliens

Paul Voerkel (Jena), Liane Scribelk (Curitiba/Leipzig)

Abstract: Der weltweite Mangel an passend ausgebildeten Deutschlehrkräften zeigt die Notwendigkeit, nachhaltige Formen der Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen zu finden. Dafür scheint die Aktionsforschung sinnvolle Ansätze zu bieten, wobei weitere Erhebungen zur konkreten Anwendung nötig sind. In diesem Beitrag wird deswegen der Frage nachgegangen, inwieweit Aktionsforschung bereits im grundständigen Studium ein sinnvolles Instrument der Lehrer*innenbildung sein kann. Dafür wird ein Kursangebot für Deutsch-Lehramtsstudierende in Brasilien vorgestellt und mittels einer retrospektiven Befragung (n = 12) der Impact des Kurses für die Tätigkeit als Deutschlehrkraft erhoben. Die Ergebnisse legen nahe, dass bereits wenige Impulse einen längerfristigen Einfluss auf die Wahrnehmung von Unterricht ausüben können.

Keywords: Aktionsforschung, Hochschulen, Brasilien, Deutsch als Fremdsprache, Lehrkräfte, Ausbildungspraxis.

1. Einleitung

Der Mangel an gut ausgebildeten Deutschlehrkräften ist nicht neu, aber in den letzten Jahren immer sichtbarer geworden (vgl. AA 2020: 7 f.). Dies gilt für Europa, wo die deutsche Sprache aufgrund der intensiven Wirtschaftsbeziehungen und der geografischen Nähe seit langem eine wichtige Rolle spielt, ist aber auch weltweit belegbar.

Stellvertretend für andere Weltgegenden seien einige Zahlen aus Brasilien genannt. Chaves und Soethe (2020: 36 f.) berichten von 41.400.000 Schüler*innen im brasilianischen Schulsystem, von denen gerade einmal 80.000 (also weniger als 0,2 %) Deutschunterricht erhalten. Ein Grund dafür sind die fehlenden Lehrkräfte: An den ca. 350 Schulen mit Deutschangebot sind etwa 800 Deutschlehrer*innen tätig, davon jedoch nur etwa 140 im öffentlichen Schulnetz (gegenüber 70.000 Lehrer*innen für Englisch).

Sicher ist der Lehrer*innenmangel nicht der einzige Grund, dass Deutsch im Schulbereich nicht stärker angeboten werden kann – es ist aber ein entscheidender. Deswegen gibt es seit einigen Jahren vermehrt Überlegungen dazu, wie die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften gestärkt werden

kann. Beteiligt daran sind sowohl die Dozent*innen der Deutschabteilungen, die an 17 brasilianischen Universitäten Deutschlehrer*innen ausbilden, als auch verschiedene deutsche Mittlerorganisationen. In den gemeinsamen Gesprächen wird deutlich, wie wichtig der Praxisbezug schon während der Ausbildung ist, und dass reflektiertes, forschendes Lernen gleichzeitig zu einer Professionalisierung und Stärkung der Lehrpersonen beitragen kann (vgl. Legutke & Schart 2016). Gleichzeitig fehlt es an Forschungen dazu, wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann.

Hier setzt der vorliegende Beitrag an, indem er ein Projekt zur Aktionsforschung im Hochschulkontext beschreibt. Zunächst wird kurz auf die Deutschlehrer*innenausbildung in Brasilien eingegangen, die am Beispiel zweier Universitäten beispielhaft beschrieben wird. Es folgt die Vorstellung des Projekts und der im Nachgang erfolgten Erhebung, deren Ergebnisse in einem eigenen Abschnitt zusammengefasst werden. Der Beitrag endet mit einigen Überlegungen zu den Möglichkeiten der Aktionsforschung im Hochschulkontext.

2. *Zu Deutschlehrerausbildung und Aktionsforschung in Brasilien*

Um als Deutschlehrer*in an öffentlichen Schulen tätig zu sein, ist in Brasilien ein Hochschulstudium verpflichtend (vgl. Pupp Spinassé 2005: 118). Deutschstudiengänge werden an insgesamt 17 brasilianischen Hochschulen angeboten, die sich mehrheitlich im Süden und Südosten befinden und von denen 15 öffentlich sind (vgl. Voerkel 2017: 225 f., Pupp Spinassé 2014: 19). Deutsch kann dabei in zwei Modalitäten studiert werden, als *Licenciatura* (etwa: Lehramt) oder *Bacharelado* (etwa: Bachelor); die Mehrheit der Student*innen entscheidet sich letztlich für das Lehramtsstudium mit der Option, Lehrer*in zu werden (vgl. Voerkel 2020: 58).

In der Regel wird Deutsch im Doppelstudium mit Portugiesisch angeboten. Dies führt zu einer großen Anzahl an Pflichtfächern, wie bspw. „obligatorisch zu belegende Seminaren in brasilianischer, portugiesischer und deutscher Literatur, portugiesischer Sprachwissenschaft, Didaktik und brasilianischer Bildung“ (Santos et al. 2019: 181). Die Mehrheit der Studierenden fängt das Studium ohne Vorkenntnisse des Deutschen an, was den Erwerb der Zielsprache zu einem der wichtigsten Schwerpunkte der Deutschstudiengänge macht (vgl. Friesen Blume 2011: 54; Stanke & Bolacio 2014: 127). Das Studium umfasst üblicherweise acht Semester und ermöglicht den direkten Einstieg in den Lehrberuf (vgl. Voerkel 2017: 264) – ein Referendariat, so wie es aus Deutschland bekannt ist, existiert in dieser Form nicht.

Trotz der geografischen Entfernungen und der Vielfalt in Struktur und Ausrichtung sind die Studiengänge für Deutsch in ihrer Schwerpunktsetzung ähnlich. Dies wird im Folgenden kurz an zwei Beispielen erläutert, die den Autor*innen über das eigene Studium bzw. die Lehrtätigkeit sehr gut bekannt sind: der Bundes- und der Landesuniversität von Rio de Janeiro (UFRJ und UERJ). An beiden Hochschulen wird das Deutsch-Lehramtsstudium verpflichtend in Kombination mit einem Portugiesisch-Studium angeboten. Bei einer Regelstudienzeit von acht Semestern beträgt die Gesamtstundenzahl der Pflichtfächer 3.800 Stunden an der UERJ und 3.240 Stunden an der UFRJ, wovon auf den Spracherwerb 660 Stunden (UFRJ) und 600 Stunden (UERJ) entfallen. Voraussetzung für den Lehramtsabschluss ist die Mindestanforderung von 400 Stunden begleiteter Praktika in (öffentlichen) Schulen (vgl. Stanke 2014: 43). Trotz dieser hohen Stundenzahl bleiben die eigenen Unterrichtserfahrungen der Studierenden überschaubar, da sie eine eher passive Rolle als Beobachter*in einnehmen und nur wenige Stunden auf die eigene Lehrpraxis entfallen.

Eine Lösung, um während des Studiums Praxiserfahrung innerhalb der eigenen Institution zu sammeln, ist die *Extensão*, die neben Lehre und Forschung die dritte Säule der akademischen Aktivitäten ausmacht. Die Untrennbarkeit von Lehre, Forschung und *Extensão* ist sogar in der brasilianischen Verfassung verankert (vgl. Brasil 1988). *Extensão* wird als eine wissenschaftliche Tätigkeit verstanden, die die Verbindung zwischen Hochschulgemeinschaft und Gesellschaft voraussetzt und u.a. in Form von Projekten, Kursen und Veranstaltungen umgesetzt wird, mit dem Ziel, Lehre und Forschung zu integrieren und Dienstleistungen für die Gesellschaft zu erbringen (vgl. Santos et al. 2016: 24). Im Bereich der *Extensão* liegen damit, im Sinne einer *Third Mission*, extra-curriculare Projekte vor, in denen eine Verzahnung von Theorie und Praxis möglich ist.

Als konkrete Beispiele solcher Projekte sind LICOM (UERJ) und CLAC (UFRJ) zu nennen: Beides sind Sprachlernzentren, an denen DaF-Kursen für Heranwachsende und Erwachsene angeboten werden. Lehramtsstudierenden können über diese Kurse ein bezahltes Praktikum absolvieren und bereits selbst unterrichten. Ein wichtiger Aspekt dieser zwei Projekte sind die regelmäßigen Treffen mit den Didaktik-Dozent*innen und anderen Teilnehmenden für die Besprechung der Unterrichtsplanungen und für die gemeinsame Auswertung des durchgeführten Unterrichts. Obwohl solche Treffen eher wenig systematisiert sind, bekommen die Studierenden Unterstützung und Beratung von den Dozierenden und sie können Ideen und Erfahrungen mit den anderen Teilnehmenden austauschen. In diesen Projekten besteht damit die Möglichkeit, die während des Studiums erlernten Theorien in der Praxis auszuprobieren und über die Unterrichtsprozesse zu reflektieren. Dabei zeigt sich die Aktionsforschung von besonderer Bedeutung.

Im brasilianischen Kontext ist Aktionsforschung als *Pesquisa Ação* bekannt und ähnelt in Grundidee und Umsetzung weitgehend der *action research* (vgl. Franco-Santoro 2005; Tripp 2005; Engel 2000). Es lässt sich jedoch ein wichtiger Unterschied bezüglich des sozialen Charakters feststellen, der diese Art von Forschung im brasilianischen Kontext ausmacht. Franco-Santoro (2005) charakterisiert Aktionsforschung als einen grundsätzlich sozialwissenschaftlichen Ansatz mit dem Ziel, nicht nur Praktiken zu verstehen, Probleme zu lösen und Wissen zu produzieren, sondern selbst eine pädagogische Praxis zu sein, die auf die kontinuierliche Weiterentwicklung und Emanzipation aller Beteiligten abzielt. In diesem Sinne verfügt die Aktionsforschung in Brasilien über einen eher sozialkritischen Charakter, indem sie stärker auf die soziale Wirklichkeit bezogen ist.

In den letzten Jahrzehnten hat die Aktionsforschung auch in Brasilien an Relevanz gewonnen. Beispielhaft dafür steht die Studie von Molina (2007) zu ihrer Anwendung in den Bildungswissenschaften, bei der 236 Master- und Doktorarbeiten analysiert wurden, die zwischen 1966 und 2002 in 36 brasilianischen Postgraduiertenprogrammen geschrieben wurden. Zwischen 1966 und 1992 liegen lediglich 20 Aktionsforschungsstudien vor, erst ab 1993 gab es einen deutlichen Zuwachs, was dem Autor zufolge zeigt, dass sich die Aktionsforschung als einer der aufkommenden Trends in der Wissensproduktion zu konsolidieren begann: Von 1993 bis 1996 wurden 48 Studien durchgeführt und zwischen 1997 und 2002 gab es insgesamt 168 Arbeiten. Die Studie weist darauf hin, dass die Aktionsforschung in Brasilien seit den 1990er Jahren stärker beachtet und untersucht wird.

Molina unterteilt in seiner Analyse diese wissenschaftliche Produktion in vier Kategorien: (1) kollaborative Forschungen, (2) Forschungen über die eigene Lehrpraxis, (3) außerschulische Forschungen und (4) andere Forschungen. Vom untersuchten Korpus gehören knapp 26 % zur Praxisforschung zum eigenen Handeln, was die Bedeutung von Aktionsforschungsprozessen als Strategie zur Verbesserung des pädagogischen Handelns bekräftigt. Gleichzeitgig zeigt es, dass eine relativ geringe Zahl von Lehrkräften über die eigene Praxis nachdenkt, diese reflektiert und erforscht, obwohl es ein Grundanliegen der Aktionsforschung darstellt (vgl. Boeckmann 2016: 592). Wir sind der Ansicht, dass einer der Gründe in den eingeschränkten Möglichkeiten zur Erforschung des eigenen Handelns liegt, vor allem aber in einer fehlenden Praxis der Reflexion. Diese sollte bereits im Rahmen des Studiums eingeübt werden – inwieweit dies sinnvoll angeregt werden kann ist Gegenstand dieses Beitrags und verdient darüber hinaus noch weiterer Aufmerksamkeit, insbesondere in Form von empirischer Forschung.

3. Forschungsdesign

Beim Blick auf die Qualifikation von Deutschlehrkräften im beschriebenen Kontext stellte sich uns die Frage: Ist es möglich, Aktionsforschung bereits im grundständigen Lehramtsstudium Deutsch einzusetzen, und was ist dabei zu beachten? Um dieser Frage nachzugehen, wurde zunächst der Unterricht in drei Studiengruppen analysiert und daran anknüpfend ein Projekt zur Datenerhebung umgesetzt.

Bei den drei erwähnten Kursen handelte es sich um Seminare im Rahmen des Lehramtsstudiums Deutsch an den Universitäten UFRJ und UERJ, die in den Jahren 2017, 2018 und 2019 semesterbegleitend als Wahlfächer angeboten wurden (UFRJ) bzw. in die Didaktik-Seminare *Prática de Ensino* und *Metodologia* eingebettet waren (UERJ). Die Studierenden des 3. bzw. 4. Studienjahrs (und damit im zweiten Teil ihres Studiums) hatten über ihre Tätigkeit im Sprachenzentrum Zugang zu Deutschunterricht und konnten damit selbst Unterricht beobachten und durchführen. Die Unterrichtssprache während der 14 Seminarsitzungen war Deutsch (wobei die Studierenden, die zu dem Zeitpunkt durchschnittlich über ein B1-Niveau verfügten, im Sinne einer pragmatischen Zweisprachigkeit auch ins Portugiesische wechseln konnten, insbesondere in den Phasen der Reflexion). Kernstück des Kurses und ein wesentlicher Teil der Seminarleistung waren Praxiserkundungsprojekte zur eigenen Lehrtätigkeit, die anhand von fünf Leitfragen erarbeitet und im Kurs ausgewertet wurden (vgl. Mohr & Schart 2016).

Die Beforschung der drei beschriebenen Kurse fand im Abstand von zwei bis vier Jahren statt. Ziel war dabei die Erhebung von Daten zum Impact der Kurse für die spätere Lehrtätigkeit der Student*innen. Dafür wurden zunächst fünf Leitfragen entwickelt, die Grundlage für die retrospektive Befragung der Kursteilnehmer*innen waren: (1) Was macht eine gute Deutschlehrkraft aus? (2) Wie wichtig ist „forschendes Lernen“ für eine Lehrkraft? (3) Was ist „Aktionsforschung“, und wie wichtig ist sie? (4) Welche Instrumente der Aktionsforschung sind den Befragten bekannt? Werden sie als nützlich empfunden? (5) Gibt es – im Rückblick – Hinweise oder Wünsche für die Ausgestaltung des Lehramtsstudiums Deutsch?

Umgesetzt wurde die Befragung in Form von narrativen Zweier-Interviews mit Impulsen durch die Interviewenden. Als Teilnehmer*innen konnten zwölf (ehemalige) Studierende gewonnen werden, die an den Kursen teilgenommen hatten. Sie wurden via E-Mail kontaktiert, erhielten auf diesem Wege auch weitergehende Informationen zum Projekt und erteilten ihre Zustimmung zur Aufnahme. Die Interviewpartner*innen konnten im Vorfeld über die Sprache entscheiden, letztlich wählten zehn der Beteiligten Deutsch und zwei Portugiesisch. Die Interviews wurden virtuell über die

Videokonferenz-Software Zoom durchgeführt und aufgenommen. Jedes der sechs Interviews hatte eine Dauer von etwas mehr als 30 Minuten, so dass am Ende Material im Umfang von insgesamt 242 Minuten vorlag.

Alle Interviews wurden anschließend mit einer Software („Happy Scribe") transkribiert, wobei die Transkription von den Autor*innen noch einmal genau durchgesehen und nach den Parametern einer Minimaltranskription (vgl. Mayring 2015) angepasst wurde. Im nächsten Schritt wurde ein Kodiersystem etabliert (vgl. Kuckartz 2016), das anhand induktiv-deduktiver Kriterien weiterentwickelt wurde und Grundlage für die Analyse der Interviewbeiträge bildete.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der Interviews dargestellt und interpretiert. Dabei sei betont, dass damit nicht das Ziel verfolgt wird, anhand der Ergebnisse allgemeine und valide Aussagen über die Deutschlehrer*innenausbildung in Brasilien zu generieren oder konkrete Vorschläge für die Umsetzung von Aktionsforschung in der Lehrer*innenbildung in Brasilien zu erarbeiten. Vielmehr werden die Wahrnehmungen der interviewten Studierenden auf die Lehrer*innenrolle gebündelt und der Einfluss der Kurse auf die eigene Lehrtätigkeit erfasst. Zur besseren Übersicht sind die Ergebnisse mit Hilfe von Zwischenkapiteln nach den verwendeten Leitfragen (siehe Kapitel 3) gruppiert.

Was macht eine gute Deutschlehrkraft aus?

Mit der ersten Frage wurde erhoben, welche Aspekte die Studierenden für die Tätigkeit als Deutschlehrer*in als wichtig erachten. Zwei Punkte, die von der Hälfte der Teilnehmenden genannt wurden, sind sprachliche und didaktische Kenntnisse. Die Kenntnis der Fremdsprache, die von der Lehrkraft unterrichtet wird, mag offensichtlich erscheinen, ist aber nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass die Studierenden ihr Studium in der Regel ohne Vorkenntnisse in der Zielsprache beginnen. Daran anknüpfend erwähnten mehrere Interviewte, dass es nicht ausreiche, die Sprache zu beherrschen, sondern dass die Lehrkraft auch in der Lage sein müsse, die Sprache didaktisch zu vermitteln. Zitat: „Didaktische Kenntnisse dürfen nicht fehlen. Ich glaube es nützt nichts, wenn du nur die Sprache kennst, dir aber passende Strategien fehlen, um mit der Gruppe der Lernenden umzugehen." (TN3B) Zwei Studierende haben angegeben, dass Aspekte wie Vermittlung von Kultur, Geduld, Lernerorientierung, Anpassungsfähigkeit und Empathie wichtig sind. Drei dieser Aspekte beziehen sich auf die Lehrer*innenpersönlichkeit und sich nicht

vordergründig auf die Ausbildung an der Universität. Dies zeigt in gewisser Weise, dass die Studierenden verstehen, dass die Lehrer*innenbildung über die Grenzen der Universität hinausgeht, was wiederum eine Verantwortung auf einer persönlichen Ebene mit ihrer professionellen Entwicklung zeigt.

Wie wichtig ist „forschendes Lernen" für eine Lehrkraft?

Mit dieser Frage sollte die Sicht der Studierenden auf den Stellenwert der (eigenen) Forschung erhoben werden. Die Hälfte der Teilnehmenden bestätigte explizit, das forschende Lernen sei für eine Lehrkraft wichtig. Damit zeigt sich, dass Forschung einen wichtigen Platz in den Überlegungen der Studierenden einnimmt. Drei Studierende haben die Verbesserung der eigenen Lehrpraxis als Ziel der Forschung für eine Lehrperson erwähnt. Die gegenwärtige weltweite Situation der Pandemie wurde bei den Beiträgen der Teilnehmenden nicht ausgeklammert, und zwei Studierenden führten sie als Beispiel an, um die Bedeutung der Forschung weiter zu betonen. Da die Lehrkräfte weltweit auf eine gewisse Weise gezwungen waren, sich an einen neuen (virtuellen) Kontext anzupassen, ist es laut den Befragten notwendig, viele didaktische Aspekte zu lernen, das Gelernte in die Praxis umzusetzen und auch über diesen Prozess zu reflektieren. Dafür habe sich die Aktionsforschung als sehr wertvoll erwiesen.

Was ist „Aktionsforschung", und wie wichtig ist sie?

Mit den Antworten der Teilnehmenden wurde deutlich, dass die Aktionsforschung von ihnen als ein Instrument zur Überprüfung der Wirksamkeit von (neuem) theoretischem Wissen wahrgenommen wurde. Fünf Befragte bestätigten, dass die Bedeutung der Aktionsforschung darin bestehe, u.a. neue Lehrmethoden und -techniken in der Praxis auszuprobieren, um zu überprüfen, ob sie wirklich funktionieren (oder nicht). In diesem Sinne wird diese Art der Forschung als eine Möglichkeit verstanden, die eigene Lehrpraxis ständig weiterzuentwickeln und zu verbessern. Diese Verbesserung wurde von zwei Studierenden ganz explizit erwähnt und mit Beispielen unterlegt. Zwei weitere Teilnehmende haben den Wert der Aktionsforschung darin gesehen, die theoretische mit der praktischen Ebene zu vereinen, sie sei damit ein Instrument, bei dem Theorie und Praxis untrennbar miteinander verbunden sind. Einer der positiven Punkte dabei ist die Möglichkeit, Kontakt mit dem während des Studiums Gelernten – das von den Studierenden als sehr theoriebetont charakterisiert wurde – in der Praxis zu haben. Hier ist das Anliegen der Teilnehmenden deutlich, etwas, das eher abstrakt und mit der Ausbildung verbunden ist, in einem praktischen Kontext anzuwenden, der oft nicht mit Forschung bzw. Theorie in Verbindung steht. Zwei Teilnehmende erwähnten, dass die Umsetzung der Aktionsforschung die Möglichkeit biete, die Unterrichtssituation anhand bestimmter Kriterien zu beobachten und zu reflektieren.

Welche Instrumente der Aktionsforschung sind den Teilnehmenden bekannt? Werden sie als nützlich empfunden?

Diese Frage hatte – sozusagen als Kernstück der Erhebung – zum Ziel, die Auswirkungen der Beschäftigung mit Aktionsforschung zu erfragen. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass diese Art von Forschung von den Studierenden als nützlich empfunden wurde. Drei der Befragten bestätigten, diese Art von Forschung sei eine Möglichkeit für einen Blick auf sich selbst, wobei sie sich als Lehrperson in Hinsicht auf ihre eigene Praxis beurteilen können. In diesem Sinne gilt die Aktionsforschung fast wie ein Instrument der Selbsteinschätzung bzw. Selbstanalyse. Zwei Studierende gaben an, dass die Aktionsforschung für sie ein Mittel zur Reflexion darstelle. Es wurde von anderen zwei Teilnehmenden gesagt, dass es durch solche Art von Forschung möglich sei, einen kritischeren Blick als Lehrer*in zu erreichen. Aus diesen drei verschiedenen, aber trotzdem sehr ähnlichen Antworten lässt sich die Bedeutung der Aktionsforschung für einen Analyseprozess über sich selbst belegen, indem dieser bewusste und kritische Blick auf sich selbst eingesetzt wird. Dies zeigt in gewisser Weise den Wunsch der Teilnehmenden, sich als DaF-Lehrer*innen weiterzubilden. Zwei der Teilnehmenden haben zudem auf eine Herausforderung für die Umsetzung der Aktionsforschung hingewiesen: Ohne die Beteiligung der Lerner*innen kann dieser Forschungsprozess nicht optimal durchgeführt werden, da eines seiner Prinzipien auch deren aktive Beteiligung ist.

Gibt es Hinweise für die Ausgestaltung der Deutschlehrausbildung?

Mit dieser letzten Leitfrage sollte erhoben werden, welche Innovationspotenziale die Befragten für die Lehramtsausbildung an UERJ und UFRJ im Hinblick auf ihre eigenen Erfahrungen während des Studiums als relevant erachten. Der am häufigsten genannte Punkt – insgesamt von fünf Studierenden erwähnt – war die Forderung nach mehr (konkreten) Praxiselementen, damit die zukünftigen Lehrkräfte bereits während des Studiums Praxiserfahrung sammeln können: „Ich glaube wenn es nicht das LICOM gäbe und diese außercurricularen Projekte, ich glaube, dann würden wir die Uni beenden, ohne einmal Unterricht gegeben zu haben.“ (TN6C) Am zweithäufigsten wurde die Thematisierung anderer Unterrichtsformen genannt, da den Teilnehmenden zufolge der Präsenzunterricht und der schulische Kontext im Mittelpunkt stehen, während Themen wie Online-Lehre und Privatunterricht, die bereits vor der Pandemie weit verbreitete Unterrichtsformen waren und nun immer mehr an Stärke gewinnen, im Studium nicht angesprochen wurden. Zwei Aspekte entsprechen dem am dritthäufigsten genannten Punkt. Einer davon betrifft die Pflichtfächer der Didaktik, die in der Regel in der Mitte des Studiums stattfinden – diese sollten aus Sicht der Befragten am Anfang

der Ausbildung belegt werden könnten. Dazu wurde vorgeschlagen, didaktische Inhalte im Studium vorzuziehen. Der zweite Punkt, der ebenfalls von zwei Teilnehmenden genannt wurde, entspricht dem am Ende des Studiums erreichten Sprachniveau. Studierende beenden ihr Studium in der Regel mit dem Niveau B2, und es wurde argumentiert, dass es im Hinblick auf das Berufsfeld für sie besser wäre, das Studium mit besseren Deutschkenntnissen abzuschließen.

5. Abschließende Überlegungen

Mit Blick auf die Aussagen der Befragten lassen sich einige Ergebnisse zusammenfassen. Fachkenntnisse und didaktische Kompetenzen werden als zentral eingeschätzt, was, folgen wir bspw. Schart und Legutke (2012: 57), nicht überrascht. Gleichzeitig ist den Befragten bewusst, dass die genannten Kenntnisse und Kompetenzen weiterentwickelt werden müssen und „forschendes Lernen" dafür eine grundlegende Haltung ist. Gerade in den aktuellen Zeiten der Pandemie ist allen klargeworden, wie wichtig die fachliche, aber auch die persönliche Weiterentwicklung ist. Mit Blick auf die Impulse zur Aktionsforschung, die sie Jahre zuvor im Kurs bekommen hatten, betonten die Teilnehmenden die äußerst positiven Erfahrungen, die sie dabei mit kollaborativem Arbeiten gemacht hätten: die Tatsache, im Rahmen des kollegialen Austauschs gemeinsam über Unterrichtserfahrungen sprechen zu können, sei ihnen stark im Gedächtnis geblieben. Generell wurde der Wunsch nach mehr Praxis(elementen) in der Ausbildung betont.

Bezüglich der Aktionsforschung zeigen die Interviewaussagen, dass die Befragten wenig aktives, konkretes Wissen abrufen können, dass ihnen das Konzept aber in Grundzügen bekannt ist und sie diesem eine hohe Relevanz zuschreiben. Aufschlussreich ist, dass mehr Details erinnert wurden, umso höher das Sprachniveau in der Zielsprache Deutsch lag – es wäre in einem nächsten Schritt zu untersuchen, wie eng die Erarbeitung der Praxiserkundungen begleitet werden müsste (vgl. Mohr & Schart 2016) und vor allem auch, ob die Theorie- und Praxisreflexion mit einem B1-Niveau bereits sinnvoll umsetzbar ist oder bestimmte Elemente noch stärker in der Erstsprache der Zielgruppe vermittelt werden sollten. In jedem Falle – und unabhängig vom Sprachniveau – haben die Impulse aus den Seminaren bei allen Teilnehmenden einen großen Impact auf die Wahrnehmung von Unterricht gehabt, insbesondere bezüglich der Beobachtung und Reflexion. Möglicherweise liegt hier das besondere Potenzial des Ansatzes.

Selbstverständlich wäre es wünschenswert, alle Studierenden mehrere Zyklen von Aktionsforschung durchlaufen zu lassen, so wie es als Idealfall

bspw. bei Feldmeier (2014) dargestellt ist. Wichtig dafür wäre u.E. die curriculare Einbettung in Didaktik-Seminare, eine konkrete Anleitung und enge Begleitung der Praxiserkundungen und Reflexion und vor allem die notwendige Zeit dafür. Eine so förderliche Kombination ist – zumindest im brasilianischen Kontext – leider kaum gegeben, so dass man bei der Ausbildung von Deutschlehrer*innen bis auf Weiteres in kleinen Schritten vorgehen muss. Gleichzeitig ist wichtig zu betonen, dass offenbar bereits wenige Fachstunden bzw. die darin gegebenen Impulse nachhaltig auf die Bewusstmachung von Lehrer*innenhandeln wirken können. Wie genau dieses Bewusstsein gestärkt werden kann und welche Rolle die Aktionsforschung darüber hinaus spielen sollte, wird sicher Thema weiterführender Untersuchungen sein.

Literaturangaben

Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Erhebung 2020. Berlin: Auswärtiges Amt.

Brasil (1988): Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado.

Boeckmann, Klaus-Börge (2016): Aktionsforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke, 592–597.

Chaves, Giovanna & Soethe, Paulo (2020): Alemão no Brasil: demanda evidente, oferta viável? In: Portinho-Nauiack, Catarina; Bohunovsky, Ruth; Wruck, Virginia (Hg.): Ensinar alemão no Brasil. Percursos e procedimentos. Curitiba: Editora UFPR, 31–51.

Engel, Guido Irineu (2000): Pesquisa-ação. Curitiba: UFPR.

Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh, 255–267.

Franco-Santoro, Amélia Maria (2005): Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3/2005, 483–502.

Friesen Blume, Rosvitha (2011): Prática como Componente Curricular – Desafio e oportuni-dade na formação universitária de professores de alemão no Brasil. In: Bohunovsky, Ruth (Hg.): Ensinar alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 53–68.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Legutke, Michael & Schart, Michael (2016) (Hg.): Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung. Tübingen: Narr.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Mohr, Imke & Schart, Michael (2016): Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In: Legutke, Michael & Schart,

Michael (Hg.): Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung. Tübingen: Narr, 291–322.

Molina, Rinaldo (2007): A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil. Mapeamento da produção (1966–2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. São Paulo: Universidade de São Paulo (Dissertation).

Pupp Spinassé, Karen (2005): Deutsch als Fremdsprache in Brasilien. Frankfurt: Lang.

Pupp Spinassé, Karen (2014): Sprachenpolitische und didaktische Reflexionen über den Deutschunterricht in einem bilingualen Kontext Brasiliens. In: Herzig, Katharina; Pfleger, Sabine; Pupp Spinassé, Karen; Sadowski, Sabrina (Hg.): Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Tübingen: Stauffenburg, 13–29.

Santos, Ynaiara dos; Kleinbing, Hudson; Scribelk, Liane & Voerkel, Paul (2019): Platz zum Denken!? – Praxis und Reflexion als entscheidende Impulse in der brasilianischen Deutschlehrerausbildung. Pandaemonium Germanicum, *22*(36), 178–206. Verfügbar unter: https://doi.org/10.11606/1982-88372236178 [letzter Zugriff: 29.10.2021].

Santos, João Henrique de Sousa; Rocha, Bianca Ferreira & Passaglio, Kátia Tomagnini (2016): Extensão Universitária e formação no Ensino Superior. Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 7, n. 1, 23–28. Verfügbar unter: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087/pdf [Letzter Zugriff 29.10.2021].

Schart, Michael & Legutke, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München: Klett.

Stanke, Roberta (2014): Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro. Unveröffentlichte Dissertation. Rio de Janeiro: UFRJ.

Stanke, Roberta & Bolacio, Ebal (2014): Germanistik und DaF an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: DAAD (Hg.): Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Göttingen: Wallstein Verlag, 127–129.

Tripp, David (2005): Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, 443–466.

Voerkel, Paul (2017): Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge. Jena: ThULB. Abrufbar unter: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644 [Letzter Zugriff: 19.10.2021].

Voerkel, Paul (2020): Os cursos de Letras-Alemão no Brasil. In: Portinho-Nauiack, Catarina; Bohunovsky, Ruth; Wruck, Virgínia (Hg.): Ensinar Alemão no Brasil: Percursos e Procedimentos. Curitiba: Editora UFPR, 53–74. Abrufbar unter: http://www.editora.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/12/Ensinar-alemão-no-Brasil_Digital_4.pdf [Letzter Zugriff: 19.10.2021].

Digitales Lehr-Lernsetting als Praxisorientierung in der Lehrpersonenqualifizierung

Theres Werner (Jena)

Abstract: Berufspraktisch ausgerichtete Studiengänge wie die Lehrkräftebildung stehen im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug. Mit Blick auf die Lehrkräftebildung werden seit der Corona-Pandemie – die gleichermaßen als Lupe und Beschleuniger in digitalen Bildungskontexten fungiert – neben dem Aufzeigen bereits vorhandener, digital genutzter Strukturen auch Bedarfe und Entwicklungspotentiale aufgezeigt. An dieser Stelle setzt das Projekt *Digitales Lehren lernen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – DiLele DaF/DaZ* (Stifterverband, o. J.) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena an, indem in einem digitalen Lehr-Lernsetting die digitale Kompetenz angehender DaF/DaZ-Lehrender mit dem DigCompEdu-Tool festgestellt und mit Blick auf die Schulpraxis weiterentwickelt wird. Ziel des Beitrags ist zum einen die Skizzierung des digitalen Lehr-Lernsettings mit besonderem Fokus auf die Praxisorientierung und zum anderen Evaluationsergebnisse zum Praxisbezug zu präsentieren.

Keywords: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, DigComp-Edu-Tool, digitale Kompetenz, digitales Lehren und Lernen, Lehrpersonenbildung, Praxisorientierung, problemorientiertes Lernen

1. *Hintergrund zum Projekt* DiLele DaF/DaZ

Die Ausgangssituation für die Förderung praxisrelevanter digitaler Kompetenzen zukünftiger Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Lehrkräfte (DaF/DaZ) ist einerseits durch die bisher fehlende Ausrichtung auf digitale Lehr- und Lernsettings im Studiengang *Lehramt Drittfach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* für Gymnasium und Regelschule an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Modulkatalog Drittfach 2015) gekennzeichnet. Insbesondere das Fachdidaktikmodul *Methoden, Fertigkeiten, Unterrichtsanalyse und -planung* bietet hier Anschlussmöglichkeiten, sodass im Seminar *Aspekte der Unterrichtsplanung* das Projekt systematisch implementiert und weiterentwickelt wird.

Andererseits gibt es in der Bildungspolitik auf Bundes- und Landesebene, in der Schulpraxis und Hochschuldidaktik neben Rahmenverordnungen auch Studienergebnisse, die einen Bedarf an Förderung digitaler Kompetenzen als Vorbereitung für die zukünftige Arbeitswelt aufzeigen (siehe dazu Werner & Baumbach 2021: 57 ff).

Das Projekt *DiLele DaF/DaZ* dient der Förderung praxisrelevanter digitaler Kompetenzen angehender DaF/DaZ-Lehrpersonen. Im Rahmen des Fellowships für *Innovationen in der digitalen Hochschullehre Thüringen* wird das Vorhaben vom Stifterverband und dem Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und digitale Gesellschaft gefördert. Ziel des Projekts ist es, Lehramtsstudierende auf den digital gestützten Unterricht vorzubereiten und sie nachhaltig – im Sinne des lebenslangen Lernens – für weitere Entwicklungspotentiale ihrer digitalen Kompetenzen zu sensibilisieren. Dabei setzen sich die Studierenden sowohl inhaltlich als auch methodisch mit digitalen Lernarrangements und Tools sowie deren Vor- und Nachteilen auseinander und entwickeln durch problemorientiertes Lernen (POL) ihre digitalen Kompetenzen weiter, indem sie digitale Lernmaterialien für DaF/DaZ-Lernende an Thüringer Schulen oder für DaF/DaZ-Kolleg*innen entwickeln. Durch den Einsatz des DigCompEdu-Tools reflektieren und vergleichen die Studierenden ihre digitale Kompetenz und decken für sich auch Weiterentwicklungsmöglichkeiten auf.

2. Digitales Lehr-Lernsetting

Das im Rahmen des Projekts entwickelte digitale Lehr-Lernsetting wurde im Sommersemester 2021 im Fachdidaktik-Seminar *Aspekte der Unterrichtsplanung: Digitales Lehren lernen in DaF/DaZ* im digitalen Format unter Verwendung des Videokonferenztools *Zoom* und unterstützt durch das Lernmanagementsystem *Moodle* durchgeführt.

Gerahmt wird das Lehr-Lernsetting durch die Feststellung der individuellen digitalen Kompetenz mithilfe des *Europäischen Rahmens für die digitale Kompetenz von Lehrenden* (*European Framework for the Digital Competence of* Educators, DigCompEdu 2017). Der von Ghomi & Redecker (2019: 546) als empirisch reliabel und valide eingeschätzte Online-Fragebogen DigCompEdu-Tool (o. J.) steht für die Zielgruppen a) Lehrende an allgemein- und berufsbildenden Schulen, b) Lehrende in der Erwachsenenbildung und c) Lehrende an Fachhochschulen und Hochschulen zur Verfügung und besteht aus 22 Fragen zu sechs Kompetenzbereichen. Die Lehrenden erhalten nach dem Ausfüllen eine detaillierte Einschätzung der eigenen digitalen Kompetenz zu den Kompetenzbereichen sowie Hinweise zu nächsten Schritten für ihre Weiterentwicklung. Die Einschätzung erfolgt in den sechs Kompetenzstufen A1 bis C2, angelehnt an die Stufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*. Kritisch zu betrachten ist der Einsatz des Fragebogens für Studierende, die sich noch in ihrer Ausbildung befinden, denn das DigCompEdu-Tool richtet sich an Lehrende, die aktuell unterrichten. Dieser Aspekt wurde mit den Studierenden im Seminar problematisiert

und es wurden weitere Punkte reflektiert. Zum Beispiel wurde die Operationalisierung der Antwortmöglichkeiten thematisiert, die den sechs Kompetenzstufen zuordbar sind und damit zu sozial erwünschtem Antwortverhalten führen können. Dennoch kann das Tool hilfreiche Impulse zur Einschätzung digitaler Kompetenz von zukünftigen Lehrpersonen mit Blick auf die Unterrichtspraxis bieten.[1]

Den Kern des digitalen Lehr-Lernsettings bildet das problemorientierte Lernen mit der Arbeit an einem Problemszenario, welches im nächsten Kapitel vorgestellt wird. Im Folgenden wird das Vorgehen im Lehr-Lernsetting, welches in den 14 Wochen[2] der Vorlesungszeit durchgeführt wurde, erläutert (siehe auch Tabelle 1):

Bevor die Arbeit mit dem Problemszenario beginnt, erfolgt in Woche 1 eine Einführung in das Seminarkonzept, in POL sowie die Vorstellung des DigCompEdu-Tools und der konstruktivistisch geprägten Lehrphilosophie der Seminarleitung. In Vorbereitung auf Woche 2 schätzen die Studierenden ihre digitalen Kompetenzen mit dem DigCompEdu-Tool ein, tauschen sich im Seminar über ihre Ergebnisse aus und reflektieren die Aussagekraft des Tools. In den folgenden drei Wochen findet eine Workshopphase statt, in der digitale Tools vorgestellt und mit ihren Potentialen und Grenzen zum unterrichtlichen Einsatz reflektiert werden, beispielsweise die Software *Canva*, eine Grafikdesign-Plattform zur Erstellung von digitalen Inhalten und Infografiken, oder die Erklärvideosoftware *MySimpleShow*. In einem Barcamp, ein Tagungsformat mit offenen Workshops durch Teilnehmende, stellen Studierende ihren Kommiliton*innen digitale Tools wie z.B. *Conceptboard*, *LearningsApps*, *BigBlueButton* und weitere vor, die sie bereits kennen und nutzen und reflektieren die Vor- und Nachteile sowie ihre Praxiserfahrungen mit diesen. Die Tools aus den Wochen 3 bis 5 werden mit dem Ziel vorgestellt, diese für die Erstellung digitaler Lernmaterialien zu nutzen. In Woche 6 findet der Austausch mit der DaF/DaZ-Lehrerin und ihrer DaF/DaZ-Schülerin, die für das Problemszenario 1 Impulsgebende waren und für die die digitalen DaF/DaZ-Lernmaterialien von den Studierenden entwickelt wurden, in einem Online-Gespräch via *Zoom* statt. In den darauffolgenden sieben Wochen durchlaufen die Studierenden nach Entscheidung für eins der zwei Problemszenarien das problemorientierte Lernen. In der letzten Woche wird die Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen mit dem DigCompEdu-Tool wiederholt, mit den Ergebnissen vom Seminarbeginn verglichen sowie reflektiert. Zudem findet abschließend die Auswertung der Seminarevaluation, die zur

1 Seit Oktober 2021 gibt es eine Weiterentwicklung des Tools für Grund- und Sekundarschullehrende unter dem Namen *SELFIE for TEACHERS* (SELFIE, o. J.).

2 Es wird hier bewusst von Wochen und nicht von Seminarsitzungen gesprochen, da zwischen den einzelnen Seminarsitzungen die Vor- und Nachbereitungen einen wesentlichen Bestandteil des digitalen Lehr-Lernsettings ausmachen.

Weiterentwicklung des Seminarkonzepts dienen kann, statt. Einen Gesamtüberblick bietet die Wochenansicht in Tabelle 1:

Tabelle 1: Wochenansicht des digitalen Lehr-Lernsettings im Sommersemester 2021 (eig. Darstellung)

Woche	**Inhalt**
Woche 1	Einführung in das Seminarkonzept und in POL sowie Vorstellung des DigCompEdu-Tools und der Lehrphilosophie
Woche 2	Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen mit dem DigCompEdu-Tool sowie Reflexion des Tools
Woche 3–5	Workshops zu digitalen Tools u.a. zu Canva, MySimpleShow und Barcamp von Studierenden für Studierende
Woche 6	Gespräch mit DaF/DaZ-Lehrkraft und DaF/DaZ-Schülerin, Entscheidung für Szenario 1 oder 2
Woche 7–13	POL in acht Schritten mit dem Ziel der Erstellung digitaler Lernmaterialien im Kontext von DaF/DaZ
Woche 14	wiederholte Selbsteinschätzung digitaler Kompetenz mit dem DigCompEdu-Tool und Vergleich der Ergebnisse, Reflexion und Auswertung der Seminarevaluation

Das digitale Lehr-Lernsetting ist auf das hochschuldidaktische Prinzip des *Constructive Alignments* (Bigg 1996: 347 ff., Bachmann 2014: 46 ff.) abgestimmt, welches eine Kohärenz von a) Lernaktivität, b) Lernergebnis und c) Prüfung im Seminarkontext fokussiert:

a) Die Lernaktivität der Studierenden erfolgt in der Auseinandersetzung mit digitalen Lerninhalten (z.B. Didaktik und Methodik des digitalen Lehrens und Lernens) und unter der Verwendung digitaler Lernmethoden (z.B. Nutzung von *Zoom*, verschiedene Aktivitäten in *Moodle*, Verwendung von Infografiken und Erklärvideos usw.).
b) Das Lernergebnis der Studierenden besteht in einer summativen und formativen Leistung. Für das summative Lernergebnis entwickeln sie auf der Grundlage des sich angeeigneten Wissens digitales Lernmaterial für die Schülerin bzw. Kolleg*innen aus den Problemszenarien. Und das formative Lernergebnis fassen die Studierenden in einer Reflexion ihres Lernprozesses zusammen, welche semesterbegleitend erfolgt.
c) Die Prüfung setzt sich anteilig aus dem entwickelten digitalen Lernmaterial und der Reflexion zusammen (siehe ausführliche Darstellung in Werner & Baumbach 2021: 60 f.).

Die Verzahnung von Lernaktivität (a), Lernergebnis (b) und Prüfungsleistung (c) kann in der akademischen Ausbildung angehender Lehrpersonen mit Blick auf ihre zukünftige Unterrichtspraxis nützlich sein, denn „Hochschulen sind als Lernorte zur Professionalisierung [. . .] prädestiniert“ (Legutke & Schart 2016: 36).

3. Praxisorientierung

„Bei berufspraktisch ausgerichteten Studiengängen ist das Theorie-Praxis-Problem ein Dauerbrenner, in der Lehrer(innen)bildung ist es so alt wie diese selbst.“ (Villiger 2015: 9). Vor allem in der Lehrpersonenbildung werden neben dem Erwerb von theoretischen Inhalten in der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik sowie der Bildungs- und Erziehungswissenschaft auch (unterrichts-)praktische Erfahrungen gefordert. Um dieser Herausforderung zu begegnen, werden verschiedene Lösungsansätze verfolgt: u.a. Integration eines Praxissemesters und parallel durchgeführte Begleitseminare im Studium (Dreer et al. 2014; Kleinespel 2014), Nutzung von Videosequenzen und videobasierter Reflexion (Gröschner et al. 2018) oder Wechsel von Theorie-, Praxis- und Reflexionsphasen (Aßbeck 2016). Neben diesen Optionen kann der Praxisbezug mit Erfahrungslernen in den Seminarveranstaltungen durch die Ausgestaltung hochschuldidaktischer Lehr-Lernsettings mit dem Einsatz von problemorientiertem Lernen ermöglicht werden.

Problemorientiertes Lernen meint das Lernen anhand authentischer Probleme und wird als ein auf konstruktivistischem Lernverständnis basierendem Konzept verstanden, indem Studierende das schrittweise Arbeiten mit einem Problemszenario bewältigen und sich neben deklarativen auch erfahrungsbasiertes Wissen aneignen können (Zumbach 2003: 20; Weber 2007: 12 f.; Zumbach et al. 2007: 9; Werner 2020: 42 f.).

Die Ausgangsbasis ist ein Problemszenario, welches an einem Szenario aus der Schulrealität angelehnt ist und für den Seminarkontext didaktisiert wurde. Für eins der zwei im Seminar eingesetzten Szenarien erfolgte im Sommersemester 2021 die Kooperation mit einer DaF/DaZ-Lehrerin eines Staatlichen Gymnasiums in Thüringen und der von ihr betreuten und unterrichteten Schülerin. Die Beschreibung der Schülerin mit ihren Vorkenntnissen, Zielen und den Lernkontext bildeten die Grundlage für das erste Szenario mit dem Fokus auf DaF/DaZ-Unterricht. In Woche 6 waren die Lehrerin und ihre Schülerin via *Zoom* zur Seminarsitzung hinzugeschaltet und in einem Kennlerngespräch mit den Studierenden fand ein Austausch statt.

Da die Studierenden im Seminar über vielfältiges Vorwissen sowie unterschiedliche (Praxis-)Erfahrungen verfügen und teilweise bereits ihre

Berufsausbildung abgeschlossen haben, soll diese Vielfalt als Bereicherung gesehen (Werner 2021: 364) und ihr Rechnung getragen werden. Der Heterogenität wurde begegnet, indem ein zweites Szenario für fortgeschrittene bzw. berufsbegleitende Studierende entwickelt wurde, in der die Fortbildung von Kolleg*innen zu DaF/DaZ-Schwerpunkten in digitalen Settings im Vordergrund stand. Das Szenario 2 lautet:

Abb. 1: Szenario 2 (eigene Darstellung)

Stellen Sie sich vor, Sie werden in Ihrem Praxissemester/Vorbereitungsdienst/Berufseinstieg an Ihrer Schule von mehreren Kolleg*innen auf Grund Ihrer (ersten) Erfahrungen zur digitalen Mediennutzung im Unterricht und mit Online-Tools angesprochen, sie bei digitalen Lehr- und Lernsettings zu unterstützen. Auf Grund der großen Nachfrage gestalten Sie für Ihr Kollegium eine digitale, schulinterne Fortbildung für 60 Minuten zu einem selbstgewählten Thema im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens vor dem DaF/DaZ-Hintergrund.

Dem Lehr-Lernsetting wird ein Modell mit acht POL-Schritten zu Grunde gelegt, die in Tabelle 2 näher erläutert werden:

Tabelle 2: POL-Schritte und Erläuterung (eigene Darstellung)

POL-Schritt	Erläuterung
1. Problemanalyse	lesen und analysieren des Problems, notieren von Schlüsselbegriffen und zentralen Fragen
2. Erklärungsansätze finden	Ist-Zustand feststellen: Vorwissen aktivieren und erste Erklärungsansätze sowie Hypothesen zur Problemlösung notieren
3. neue Themenfelder erschließen	Soll-Zustand feststellen: Wissenslücken aufdecken und anzueignendes Wissen zur Problemlösung notieren
4. Lernzielformulierung	daraus resultierende Lernziele notieren
5. Literaturrecherche und Inhaltsbearbeitung	geeignete Literatur auswählen (für das Seminar zusammengestellte Literatur sowie darüber hinaus eigenständige Literaturrecherche), Inhalte erarbeiten und digitales Lernmaterial erstellen
6. Informationsaustausch	Austausch über erarbeitete Inhalte und aktuellen Arbeitsstand zu digitalen Lernmaterialien
7. Informationspräsentation	Vorstellung der digitalen Lernmaterialen
8. Transfer	Einnahme der Lernendenperspektive und Ausprobieren der digitalen Lernmaterialien einschließlich des Peer-Feedbacks

Was bedeutet nun Praxisorientierung in diesem digitalen Lehr-Lernsetting? Die Praxisorientierung erfolgt auf mehreren Ebenen:

1) in der Arbeit mit einem Problemszenario
2) in der Schulkooperation und
3) im Erstellen von digitalem Lernmaterial für entweder die Schülerin oder Kolleg*innen.

Das für die Schülerin entwickelte Material wird von der Lehrerin im Schuljahr 2021/2022 eingesetzt und befeedbackt.

4. Ergebnisse und Ausblick

Den in diesem Beitrag präsentierten Evaluationsergebnissen liegt eine quantitative, anonyme Online-Befragung zum Seminar des *Universitätsprojekts Lehrevaluation* (ULe) der Friedrich-Schiller-Universität Jena zugrunde. Für die Seminarevaluation werden verschiedene standardisierte Fragebögen (Born et al. 2006) angeboten, die entsprechend des Lehrformats (Seminare, Übungen, Vorlesungen, Workshops) gewählt und um weitere freie Items und zusätzliche Fragemodule ergänzt werden können. Zur Erhebung der Daten wurde der Fragebogen für Seminare gewählt und es wurden freie Items sowie das Fragemodul *Förderung der Medienkompetenz* eingesetzt. Für die Auswertung der Daten wurden zusätzlich Freitextanmerkungen herangezogen.

Der Fragebogen stand den Studierenden während des Seminars im letzten Drittel der Vorlesungszeit des Sommersemesters 2021 drei Wochen zum Ausfüllen zur Verfügung. An der Evaluation nahmen alle Studierenden (n = 14, weiblich) teil. Die Antworten waren auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = stimme nicht zu – 5 = stimme zu; im Folgenden: 1/2 = Ablehnung, 3 = teils teils, 4/5 = Zustimmung) möglich und werden als Übersicht der Ergebnisse in Tabelle 3 zusammengefasst:

Die in der Tabelle dargestellten Ergebnisse zeigen mehrheitlich eine positive Einschätzung der erworbenen Kompetenzen und des Wissens in Bezug auf die Praxis (Items 2.3.5, 2.7.1 und 2.7.2) und der geförderten Medienkompetenz (2.8.4 und 2.8.6). Auch das Potential zur Weiterentwicklung der eigenen digitalen Kompetenz über das Seminar hinaus (2.7.6) wird von der Mehrheit gesehen. Bei den Freitextanmerkungen sticht neben der Zufriedenheit der Praxisorientierung durch POL auch das Erstellen von digitalem Lernmaterial für die DaF/DaZ-Schülerin hervor (2.9.1). Dem gegenüber stehen Verbesserungsvorschläge zum Einsatz von POL und der formativen Reflexion (2.9.2), die für die Weiterentwicklung des Seminarkonzepts im Wintersemester 2021/2022 herangezogen werden.

Tabelle 3: Übersicht ausgewählter Evaluationsergebnisse (eigene Darstellung)

Item 2.1.2: Insgesamt gesehen, bin ich mit den in dieser Veranstaltung erworbenen Kompetenzen zufrieden. (vorgegebenes Item)		
Ablehnung	teils teils	Zustimmung
0	1	13
Item 2.3.5: Ich habe durch den Besuch dieser Lehrveranstaltung meine Kompetenzen in den Bereichen Praxiswissen und tätigkeitsrelevantes Wissen erweitert. (vorgegebenes Item)		
Ablehnung	teils teils	Zustimmung
0	0	14
Item 2.7.1: Durch das Seminar fühle ich mich auf den Unterrichtsalltag praxisnah vorbereitet. (freies Item)		
Ablehnung	teils teils	Zustimmung
1	0	13
Item 2.7.2: Ich sehe Transfer- und Anwendungspotenziale meines erworbenen Wissens. (freies Item)		
Ablehnung	teils teils	Zustimmung
1	0	13
Item 2.7.6: Das Seminar hat mich in die Lage versetzt, meine digitale Kompetenz eigenständig über das Seminar hinaus weiterzubilden. (freies Item)		
Ablehnung	teils teils	Zustimmung
1	1	12
Item 2.8.4: Durch die Lernangebote in dieser Veranstaltung habe ich meine praktischen Fähigkeiten in der Medienproduktion (z.B. Websites gestalten etc.) ausgebaut. (Item zur Förderung studentischer Medienkompetenz)		
Ablehnung	teils teils	Zustimmung
1	2	11
Item 2.8.6: Durch die mediengestützten Lernangebote in dieser Lehrveranstaltung habe ich praktische Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien für das Berufsleben erworben. (Item zur Förderung studentischer Medienkompetenz)		
Ablehnung	teils teils	Zustimmung
0	2	12

Tabelle 3: Fortsetzung

Item 2.9.1: Was hat Ihnen an dieser Veranstaltung besonders gut gefallen? (vorgegebenes Item; Auswahl von Freitextanmerkungen)	**Item 2.9.2: Welche Anregungen oder Verbesserungsvorschläge haben Sie?** (vorgegebenes Item; Auswahl von Freitextanmerkungen)
– *Anwendung der Methode des problemorientierten Lernens sehr gut, da die erworbenen Kenntnisse sehr praxisrelevant sind.* – *Das war wirklich eines der praxisnahesten und sinnvollsten Seminare meines ganzen Studiums. Auch mit den Reflexionsaufgaben, die einen dazu “zwangen“, noch einmal über Gelerntes nachzudenken.* – *Die Zielorientiertheit der Aufgaben und der Praxistransfer.* – *Arbeiten am Beispiel einer Schülerin.* – *Projekt mit Realitätsbezug.* – *die Dozentin hat uns sehr viele neue digitale Tools vorgestellt.* – *Verbindung Praxis Theorie super! Vielen Dank für die vielen Anregungen, kleine und große Methoden und Einblicke in digitale Möglichkeiten!*	– *Ablauf des Problem-orientierten Lernens klarer machen.* – *Die Lerntagebucheinträge empfand ich persönlich als nicht so hilfreich und eher als eine Belastung.* – *Mehr Anleitung in den ersten Phasen des Problem-orientierten Lernens.* – *Projektthemen vor dem Treffen vergeben, damit konkrete Fragen bezüglich des Projekts gestellt werden können.* – *Umsetzung sehr aufwendig und zeitintensiv. Wenn nichts anderes im Semester, dann hätte ich gerne mehr dafür getan.* – *Vielleicht das Lerntagebuch individueller gestalten. Jede Woche die selben Fragen zu beantworten war etwas zermürbend, vor allem weil ich nicht immer auf alle Fragen eine Antwort hatte.*

Abschließend wird aus den gesamten Ergebnissen eine Freitextanmerkungen zitiert, welche die Vielfalt der erworbenen Kenntnisse aufzeigt: „Sehr gut, dass man sich so intensiv aus verschiedenen Perspektiven (DaZ, fachlich, methodisch, didaktisch) mit einer Thematik auseinandersetzt. So etwas gerne mehr im Studium.“

Bibliographie

Aßbeck, J. (2016): Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung – das ewige Dilemma? In: Klippel, F. (Hrsg.): Teaching Languages – Sprachen Lehren. Münster: Waxmann, 113–122.

Bachmann, H. (2014): Formulieren von Lernergebnissen – learning outcomes. In: Bachmann, H.(Hrsg.): Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischenLernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. Bern: hep, 34–49.
Bigg, J. (1996): Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education 32, 347–364.
Born, S./Loßnitzer, T./Schmidt, B. (2006): Lehrveranstaltungsevaluation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena – Eine Analyse der Dimensionalität der eingesetzten Fragebögen. In: Krause, B./Metzler, P. (Hrsg.): Empirische Evaluationsmethoden. Berlin: ZeE Verlag (10), 99–116.
DigCompEdu-Tool (o. J.): Tool zur Einschätzung der digitalen Kompetenz von Lehrkräften allgemein- oder berufsbildenden Schulen. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-S-DE [29.10.2021].
DigCompEdu (2017): Broschüre zur digitalen Kompetenz Lehrender. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf [29.10.2021].
Dreer, B./Kämpfe-Hargrave, N./Samu, Z./Taskinen, P./Kracke, B. (2014): Zur Gestaltung der erziehungswissenschaftlichen Lernbegleitung. Das Konzept der Pädagogischen Psychologie. In: Kleinespel, K. (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 224–236.
Ghomi, M. & Redecker, C. (2019): Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. In: Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education – Volume 1: CSEDU, 541–548. Verfügbar unter: DOI: 10.5220/0007679005410548 [10.11.2021].
Gröschner, A./Schindler, A.-K./Holzberger, D./Alles, M./Seidel, T. (2018): How systematic videoreflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. In: International Journal of Educational Research. 90, 223–233. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.02.003 [29.10.2021].
Kleinespel, K. (Hrsg.) (2014): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Legutke, M. K. & Schart, M. (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, M. K. & Schart, M. (Hrsg.): Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9–46.
Modulkatalog Drittfach (2015): Modulkatalog Lehramt Gymnasium JM Erweiterungsprüfung, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Verfügbar unter: https://friedolin.uni-jena.de/download/modulkataloge/de/33_971_daz_erw.pdf [29.10.2021].
SELFIE (o. J.): Selfie for teachers. Self-reflection on Effective Learning by Fostering Innovation through Educational Technologies. Online tool for primary and secondary teachers for reflection on their digital professional practice. Verfügbar unter: https ://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu/selfieforteachers [29.10.2021].

Stifterverband (o. J.): Fellowship für Innovationen in der digitalen Hochschullehre Thüringen. Gefördert durch den Stifterverband und das Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft. Verfügbar unter: https://www.stifterverband.org/digital-lehrfellows-thueringen/2020/werner [29.10.2021].

Villiger, C. (2015): Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterung zu einer ungelösten Problematik. In: Villiger, C./Trautwein, U. (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen) bildung. Münster/New York: Waxmann, 9–17.

Weber, A. (2007): Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe. Bern: hep.

Werner, T. (2020): Das Konzept des problemorientierten Lernens in der fachdidaktischen DaF-/ DaZ-LehrerInnenbildung (KopoLD). In: Gryszko, A./Lammers, C./Pelikan, K./Roelcke, T. (Hrsg.): DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 101).Göttingen: Universitätsverlag, 33–54.

Werner, T. (2021): Vielfalt als Chance – Heterogenitätssensibles Lehren und Lernen im Hochschulkontext. In: Mitte, K.: Tagungsband 21. Nachwuchswissenschaftler*innen-Konferenz. Jena: Verlag Ernst-Abbe-Hochschule, 364–367.

Werner, T. & Baumbach, S. (2021): Lehrer*innenbildung neu denken: Digitales Lehren lernen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: journal für lehrerInnenbildung, 21 (2), 56–64. Verfügbar unter: https://doi.org/10.35468/jlb-02-2021-05 [29.10.2021].

Zumbach, J. (2003): Problembasiertes Lernen. Münster: Waxmann.

Zumbach, J./Weber, A./Olsowski, G. (Hrsg.) (2007): Problembasiertes Lernen. Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum. Bern: hep.

Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte

Band 1 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 1). Jahrbuch für Internationale Germanistik - Beihefte. 2022. ISBN (print): 978-3-0343-3655-0

Band 2 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 2). Jahrbuch für Internationale Germanistik - Beihefte. 2022. ISBN (print): 978-3-0343-3836-3

Band 3 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 3). Jahrbuch für Internationale Germanistik - Beihefte. 2022. ISBN (print): 978-3-0343-3657-4

Band 4 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 4). Jahrbuch für Internationale Germanistik - Beihefte. 2022. ISBN (print): 978-3-0343-3658-1

Band 5 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 5). Jahrbuch für Internationale Germanistik - Beihefte. 2022. ISBN (print): 978-3-0343-3659-8

Band 6 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 6). Jahrbuch für Internationale Germanistik - Beihefte. 2022. ISBN (print): 978-3-0343-3660-4

Band 7 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 7). Jahrbuch für Internationale Germanistik - Beihefte. 2022. ISBN (print): 978-3-0343-3661-1

Band 8 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 8). Jahrbuch für Internationale Germanistik - Beihefte. 2022. ISBN (print): 978-3-0343-3662-8

Band 9 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 9). Jahrbuch für Internationale Germanistik - Beihefte. 2022. ISBN (print): 978-3-0343-3663-5

Band 10 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 10). Jahrbuch für Internationale Germanistik - Beihefte. 2022. ISBN (print): 978-3-0343-3664-2

Band 11 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 11). Jahrbuch für Internationale Germanistik - Beihefte. 2022. ISBN (print): 978-3-0343-3665-9

Band 12 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 12). Jahrbuch für Internationale Germanistik - Beihefte. 2022. ISBN (print): 978-3-0343-3666-6

Jeder Band ist auch Open Access auf www.peterlang.com verfügbar.